

**ÇUKUROVA UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION JOURNAL**

Vol: 44

No: 2

ISSN: 1302-9967



1982

Çukurova University

**Faculty of Education
Journal**

October-2015

ISSN 1302-9967

E-ISSN 2149-116X

ÇUKUROVA UNIVERSITY

**FACULTY OF EDUCATION
JOURNAL**

VOLUME: 44

NO: 2

**October – 2015
ADANA**

Çukurova University Faculty of Education Journal

Owner

Dr. Turan AKBAŞ (Dean)

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana/TURKEY
Fax: +90 322 338 64 40
e-mail: ozan@cu.edu.tr

Editor

Dr. Özkan ÖZGÜN

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana/TURKEY
Fax: +90 322 338 64 40
e-mail: oozgun@cu.edu.tr

Associate Editor

M.Ed. Serkan DİNÇER

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana/TURKEY
Fax: +90 322 338 66 88
e-mail: dincerserkan@cu.edu.tr

Editorial Board

Dr. Adnan GÜMÜŞ

Dr. Birnur ERALDEMİR

Dr. İsmail SANBERK

Dr. Özgecan TAŞTAN KIRIK

Dr. Tahir BALCI

Dr. Ahmet DOĞANAY

Dr. Erdoğan BADA

Dr. Mehmet Can ŞAHİN

Dr. Özkan ÖZGÜN

Dr. Yaşare ARNAS AKTAŞ

Dr. Asım YAPICI

Dr. Faruk YILDIRIM

Dr. Mustafa MAVAŞOĞLU

Dr. Perihan DİNÇ ARTUT

Contact

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana/TURKEY

Phone : +90 322 338 64 34

Fax : +90 322 338 64 40

e-mail : ef@cu.edu.tr

CUFEJ is indexed the ULAKBİM, EBSCO Host, Index Coopernicus, ASOS Index, ProQuest, Contemporary Science Association, The Central and Eastern European Online Library.

Copyright © 2015
Çukurova University Faculty of Education
All rights reserved

October - 2015

INDEX

Onur ERMAN, Belgin BORAN

Kentsel Mekanda Heykel Yerleřtirmelerinin Değerlendirilmesi: Semiyotik Bir Model
Önerisi 170

Özlem GÜLGEZ, Bülent GÜNDÜZ

Diyalektik Davranış Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının Üniversite
Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüklerini Azaltmadaki Etkisi 191

Ege AKGÜN, Ayşegül ERGÜL

55-74 Aylık Çocukların Resimlerinde Aile Algısının Değerlendirilmesi 209

Yeşim ÇAPA AYDIN, Oya YERİN GÜNERİ, Funda BARUTÇU YILDIRIM, Pınar ÇAĞ

Predicting College Student Success: College Engagement and Perceived English Language
Proficiency 229

Bülent TANSEL

Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi 241



Kentsel Mekanda Heykel Yerleřtirmelerinin Değerlendirilmesi: Semiyotik Bir Model Önerisi

Onur ERMAN^{a*}, Belgin BORAN^b

^aÇukurova Üniversitesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi, Adana/Türkiye

^bÇukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Adana/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.2015.009

Makale Geçmişi:

Geliş 03 Şubat 2015
Düzeltilme 05 Ağustos 2015
Kabul 15 Eylül 2015

Anahtar Kelimeler:

Kentsel mekan,
Heykel,
Anlamlandırma süreci,
Semiyotik,
Gestalt Algı Teorisi.

Öz

Sanat eseri olarak heykel; kendinden başka anlamları işaret ederek ve çağrıştırarak, kenti süsleyen bir unsur olmanın ötesinde sosyal ve kültürel yapının ifadesi, kent yaşamına canlılık katan, yaşantıyı anlamlandıran estetik bir değerdir. Fiziksel mekanda heykel; mekânın biçimlendirilmesi, tanımlanması, kullanımı ve anlamlandırılmasında etkili olur. Kentsel mekanda heykelin izleyici tarafından algılanmasında heykele ait unsurlar olduğu kadar yerleştirildiği alanın karakteri ve heykele fon olan kentsel mekân görüntüsünün etkili olduğu düşünölmektedir. Çalışmanın konusu heykel aracılığıyla sanatçının iletmek istediği anlamların izleyiciye ulaşabilmesi için heykel yerleştirme alanının sahip olması gereken optimum karakterin saptanmasıdır. Bu amaçla Dewey'in estetik deneyim teorisi, Gestalt algı teorisi ve Pierce'in semiyotik modeli temelinde, heykelin anlamlandırılmasına ilişkin semiyotik bir model önerisi geliştirilmiş, model yardımıyla kentsel doku içindeki yerleştirme alanına ait özelliklerin anlamlandırma sürecindeki yeri ve sürece etkisi vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda Adana kentinde seçilen heykel alanlarında bir değerlendirme yapılmış, ulaşılan sonuçlar heykel yerleştirme alanının karakterinin heykellerinin algılanması ve anlamlandırılmasında etkili bir unsur olduğunu göstermiştir.

Evaluation of Sculptural Installations in Urban Space: Proposal for a Semiotic Model

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2015.009

Article history:

Received 03 February 2015
Revised 05 August 2015
Accepted 15 September 2015

Keywords:

Urban space,
Sculpture,
Signification process,
Semiotic,
Gestalt Theory of Perception.

Abstract

Sculpture as an artwork in urban space; except being a decorative element with an aesthetic value, denotes and connotes meanings beyond itself, reflects social and cultural structure and gives vitality and meaning to urban life. Sculptural installations can be effective elements in the shaping and use of spaces as well as defining and making sense of them. In the perception of these installations, it is generally considered that the characteristics of the area where they are located and the urban scene which forms the background image carry importance. The focus of this study is to reveal the optimum characteristics of installation areas to succeed a better transmission of meanings that the artist intends to convey through his/her sculpture. With this aim, a semiotic model was constituted based on Dewey's theory of aesthetic experience, Gestalt theory of perception and Pierce's semiotic model. The effect of the characteristics of installation area for the signification process was tried to be clarified with the help of the proposed model. The results obtained through the analysis of urban sculptures in central Adana revealed that the characteristics of installations have an effective role in perception and signification of them.

* Yazar: oerman@cu.edu.tr

Giriş

Heykel, kent mekanında, yaşantıya ve alana özel anlamlar katan estetik bir ögedir. Yüzyıllar boyunca anıtsal heykeller öncelikle bir mimari yapıya eklenen ya da mimari bütünü içinde konumlanan ve aynı zamanda yapının anlamsal kurgusuna dahil olan sanat nesnelere olarak görülmüştür. Özellikle 18. yüzyıldan bugüne hızla değişen ve özerk hale gelen mekan ve sanat-sanatçı olgusuyla birlikte anıtsal heykelin hem biçim hem de içerik bağlamında uygulama koşulları değişmiş, sanatçılar, çevresel ve kültürel faktörlere yönelttikleri yaratıcılıklarını, duyarlıklarını kamusal alanlarda; gündelik hayatın içinde görünür kılmaya başlamışlardır. Eraldemir (2007), heykelin kamusal alana taşınmasıyla heykelin durumunu "... Geline nokta artık heykel de kamusal sanat çalışmalarının etkin bir elemanı olarak, yalnızca bir mimari unsurla ilişkili olmayan, aynı zamanda sosyo-politik bağlamları da içeren bir olgu olarak algılanmalıdır." şeklinde ifade etmektedir. Mimari mekandan kentsel kamusal mekana çıkmasıyla heykel sosyal ve toplumsal açıdan insanlarla iletişime geçmiş, günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Bu noktada "mekan mı heykele ihtiyaç duydu, yoksa heykel mi mekana?" sorusu kentsel alanda heykelin durumunu açıklamak için tartışılması uzun bir konudur. Ancak bilinen şu ki Rönesans ile birlikte Avrupa'da toplumsal yapıda görülen değişimler kamusal mekan kavramının yeniden ele alınmasına neden olmuş, bu dönemde heykelin özel mülkiyetten çıkarak kamusal nitelik kazanmasını sağlamıştır. Bunun sonucunda heykel kentsel mekânın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde artık diğer sanat eserleri ile birlikte heykeller kenti süsleyen bir unsur olmanın çok ötesinde sosyal ve kültürel yapının ifadesi, kent yaşamına canlılık katan, yaşantıyı anlamlandıran, kenti temsil eden estetik değer olarak görülmektedir.

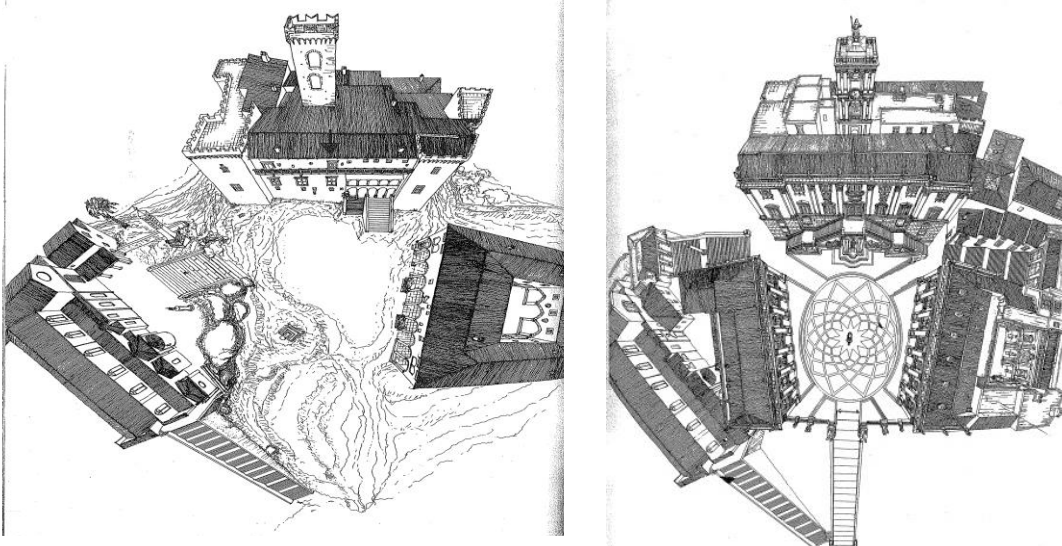
Bu çalışmada kentsel mekanda yerleştirilmiş serbest heykelin anlamlandırılması sürecine semiyotik teoriler ışığında yaklaşarak, heykelin anlamlandırılmasında kentsel mekan karakterinin süreç içindeki etkisinin tartışılması hedeflenmektedir. Çalışmanın amacı; heykellerin kentsel mekan içinde anlık algılama sonucu izleyicide oluşan anlamların neler olduğunu tespit etmekten çok, arzu edilen anlamların oluşabilmesi için heykel yerleştirme alanının sahip olması gereken optimum karakteri saptamaktır. Bu amaçla Dewey'in estetik deneyim teorisinden yola çıkarak heykelin anlamlandırılması süreci semiyotik olarak ele alınacak, Gestalt algı teorisi yardımıyla kentsel geri plan görüntüsü ile heykelin kurduğu görsel ilişki irdelenmeye çalışılacaktır. Edinilen teorik zemine dayanarak semiyotik bir model önerisi geliştirilerek, model yardımıyla kentsel doku içindeki yerleştirme alanının karakterinin anlamlandırma sürecindeki yeri ve etkisi tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda Adana kentinde seçilecek heykellerin yerleştirme alanı ile ilişkisi modelde önerilen kriterler eşliğinde çözümlenmeye çalışılacaktır.

Kentsel Mekanda Heykelin Rolü ve Heykel-Mekan İlişkisi

Rönesans'la başlayan heykelde mekân kavramı, aynı dönemde mimaride mekan yaratma konusunda bir dönüm noktası sayılır. Mekan olgusu diğer sanat dallarında yapının sahip olması gereken bir nitelik değildir; ancak mimarinin varlık sebebi, omurgasıdır (Tanyeli, 1997). Rönesans'la birlikte mekan kavramına bakışın değişmesi, oran, ölçek, perspektif, ışık ve gölge gibi kavramların sanata dahil olması, bu kavramların kentsel mekanda sorgulanmasını sağlamış, mimari yapılar ve yakın çevreleri tartışılır hale gelmiştir. Bir yandan anıtsal yapıların oluşturduğu kentsel alanlarda insani boyutlar irdelenirken, diğer yandan heykel yapı yakın çevresinde insani özelliklerin sağlanması için bir araç olarak dikkate alınmaya başlanmıştır. Mimarinin organik bir parçası olarak gelişen heykel, mimari yapıdan koparak ilk kez kendi mekânını yaratmış ve dış mekana açılarak, kentsel mekânın odağı durumuna gelmiştir (Karaaslan, 2005). Bu dönemde heykelin kendi mekânsal özerkliğini oluşturmaya başladığı ve mekânı tariflemek ve tanımlamak amacıyla meydanlarda, bina girişlerinde veya mimari mekânla ilişkili olarak yerleştirildiği görülür.

Heykelin kamusal mekanda yer almasıyla, mekanda tasarım ögesi olmasının, ilk kez 16. yüzyılın başlarında Michelangelo'nun Roma'daki Campidoglio Meydanı düzenlemesinde, Marcus Aurelius heykelini meydanı organize eden bir unsur olarak kullanmasıyla başladığı söylenebilir (Bacon, 1992). Tanyeli (2000) ayrıca Campidoglio Meydanı örneğinde, meydanın düzenlenme ilkesi ile kenti esteteze

etme yönteminin başladığını belirtir. Öncesinde düzensiz sınırları ile nitelsiz ve tanımsız bir boşluk halindeki mekanı Michelangelo Rönesans ilkeleri ışığında yeniden tasarlamıştır (Şekil 1). Küçük bir meydan olan Campidoglio'da simetri eksenini oluşturularak yapı yüzleri mekanı sınırlayan öğeler olarak düzenlenmiş, alan zemininde simetrik bir biçimde, oval eksende iç içe geçmiş yıldız şekli oluşturularak yıldızın, dolayısıyla meydanın merkezine heykel yerleştirilmiştir. Böylece heykel mekânın odağı durumuna getirilmiş, heykelle salt estetik değeri olan bir anlatı bütünü olmasının dışında yeni bir görev verilmiştir.



A) Düzenleme öncesi meydanın durumu

B) Düzenleme sonrası meydanın durumu

Şekil 1. Campidoglio Meydanı Düzenlemesi, (Bacon, 1992).

Kentler sosyal ve kültürel yapının yansıması, kentli kullanıcının yaşantısının somutlaşmış halidir. Szostak'a (2010) göre günümüz kentleri görsel kodları tanımlanamayan, kimlik ve imaj sorunları nedeni ile labirent gibidir. İnsanlar mekanı tanımlayabilme, kavrayabilme, yer ve yön bulabilmenin yanında ve bunların sonucunda mekana ait olma ve mekânda yaşama isteğini hissetmeye ihtiyaç duyarlar. Kent dış mekanların hedefine uygun nitelikte düzenlenmesi kentlinin, kentte yaşama arzusunu canlı tutan unsurlardan birisidir. Kentli insanın yaşantıya dair ihtiyaçlarından bir diğeri ise sosyalleşebilmektir. Kent dış mekanlar sosyalleşmek için en uygun alanlardır ve bu bakımdan kentlerin oturma odası olarak tanımlanabilir. Kentlinin diğerkileri ile bir araya geleceği, sosyo-psikolojik ve sosyo-kültürel etkileşimde bulunabileceği bu alanların optimum değerinde kullanılabilmesi için bazı temel niteliklere sahip olmaları gerekir. Güvenlik, ulaşılabilirlik, işlevsellik, kullanımda esneklik, farklı kullanıcı gruplarına aynı anda hitap edebilme şeklinde sayılabilen temel gerekliliklerin arasında elbette estetik unsurlar da yer alır. Kentel mekânda estetik geniş bir konu alanına dağılmakla birlikte bu çalışmanın kapsamı dahilinde heykel ile ilişkisinin dikkate alındığı belirtilmelidir. Heykel; temelinde estetik bir unsur olarak değerlendirilmekle birlikte kentel mekânda bunun ötesinde amaçlarla yer alır.

Kentel çevre içinde sanat eseri estetik ve işlevsel değeri olan bir unsur olarak kent içinde belli bir alanın biçimlendirilmesi, kullanımı ve anlamlandırılmasında etkili olur (Miles, 1997). Benzer şekilde dış mekan heykelleri yer aldıkları çevreye anlam katar ve dolayısıyla kentte ya da mekânda yaşayan insanların yaşamında bir etki yaratır. Bu konuda Sabouri vd. (2015) kent heykellerinin, kentel mekânlarda; kimlik inşası, zihinsel imaj, önemli sosyal mesajlar, kültür ve toplumun tarihini iletme, toplumla ilişki kurma, mekanı tanımlama, ilgi çekici ve nitelikli mekân oluşumunu destekleyerek kent yaşamına kentlinin katılımını sağlama gibi işlevler üstlendiklerini ifade eder. Ancak yaşanan çevrenin doğru algılanması ve yorumlanması için bireyin yapılaşmış çevreyi kullanması, kent mekânına dahil olması ve kent yaşamına katılması gerekir. Katılım işe gitmek, alışveriş yapmak vb. günlük zorunlu

eylemlerin dışında gerçekleştirilen, sosyal etkileşim içeren, gezme, buluşma, toplanma gibi isteğe bağlı eylemleri de kapsamalıdır. Gehl (1987), kentsel dış mekan kalitesi arttıkça kullanıcıların dış mekandaki eylemlerinin çeşitlendiğini, mekanın kullanım sürelerinin arttığını, mekanın böylelikle canlı ve yaşanır hale geldiğini ifade eder. Kent mekanında heykel bu bakımdan kentsel mekan kalitesini arttıran unsurlar arasında dikkate alınabilir.

Mccarthy (2006) ise heykelin görevini daha geniş bir yelpazeye yayarak kentsel mekanlara yerleştirilen heykellerin kentsel kimliği oluşturma ve yeniden tanımlama, kentsel alanı belirleme, işaret etmenin yanında alanı çekici ve cazip hale getirerek alanın görsel kalitesini arttırdığını belirtir. Bunlara ek olarak heykellerin yerel ve kültürel ölçekte toplum olma ruhunu yarattığını ve pekiştirdiğini, heykelin aktardığı toplumsal bilincin sürekliliğini sağladığını belirtir.

Sanat eseri anlamlar bütünüdür ve kendinden başka anlamları ifade etme, çağrıştırmaya, içermeye ve uyandırma gücüne sahiptir. Sanat eserinin anlamsal kapasitesi onu sosyal, kültürel, siyasi ve dini değerleri değiştirip dönüştürme ya da yapılandırıp güçlendirme konusunda bir araç haline getirir. Bu yönüyle belirlenmiş bir ya da birden çok bildiriye görsel yolla aktarmak için uygun potansiyele sahip olan heykel, farklı sosyal ve kültürel çevrelerde, ortak sosyal ve kültürel kimlik duygusunun oluşturulmasında, bir olay ya da olgu hakkında bilinç ve toplumsal farkındalığın artırılmasında önemli rol oynar.

Sonuç olarak heykelin kentsel mekanda üstlendiği görevler şu şekilde sıralanabilir:

- a) Estetik, işlevsel ve görsel bakımdan kentsel mekan kalitesini artırma,
- b) Ortak kültürel kimlik oluşturma, toplum ruhunu yaratma,
- c) Kamusal alanda nirengi noktası olma, mekanın tariflemeye, tanımlama ve mekansal kimliği oluşturma,
- d) Toplumsal bilinç oluşturma, olaylara karşı farkındalık yaratma.

Heykelde Anlatı ve Dil

Sanat eserinin amacı hiç şüphesiz estetik ve biçimsel unsurlar aracılığıyla elde edilmiş formal kurgu yardımıyla estetik bir değer yaratmaktır. Geniş tartışma alanına yayılan sanat ve estetik ilişkisi bu çalışmanın kapsamı dışında olmakla beraber, Dewey (1994) sanatsal olan bir çalışmanın mutlaka estetik ve zevk veren bir algı içermesi gerektiğini belirtir. Estetik deneyim, bir gözlemcinin eserle kurduğu ilişkiden doğar ve bu bakımdan tasarımcıdan çok gözlemciyi, gözlemcide eserin yarattığı etkiyi işaret eder (Dewey, 1994). Sanat eseri bir konu ve tema çerçevesinde biçimlenir ve sanatçı yansıtmak istediği soyut kavramları somutlaştırarak eseri yardımıyla sunar. Read (1931) sanatı dolayısıyla sanat eserini; sanatçının plastik bir forma dönüştürebildiği herhangi bir idealin ifadesi olarak tanımlar. Sanat eserini günlük kullanılan bir objeden ayıran en önemli özellik eserin anlamı, iletmek istediği mesajdır. Bu açıdan bakıldığında özgün ve yenilikçi bir yapı ile sunulan sanat eseri estetik değeri yüksek bir olgu olmasının yanında izleyene bir anlam iletir, onda bir duygu veya bir düşünceyi uyandırır. Bu durum sanat eserini dekoratif bir obje olmanın ötesine taşır.

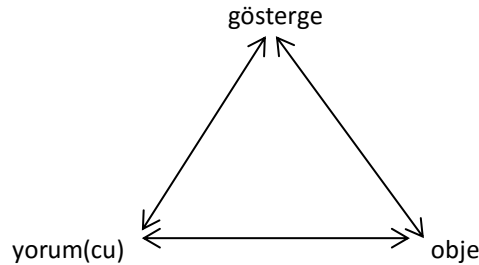
Dewey (1994) sanat eserinin kavramları formu ile ifade edişini eserin anlatısı olarak tanımlar. Eser izleyenler tarafından gözlemlenerek deneyimlenir, bir bakıma anlamlandırılır. Dewey'e göre her sanat eseri kendi ortamına sahiptir. Ortam somut bir yapıya sahip olmakla beraber diğer şeyler arasında kolayca yayılabilen soyut anlamlar bütünüdür. Ortam sanat eserinin kendine özgü ve bireyselleşmiş organı-ögelidir ve deneyim sürecinde etkin rol oynar. Müzik için ses, mimarlık için malzeme, edebiyat için kelimeler ortamı oluşturur. Ortam bu özelliği ile her şeyden önce bir araç, bir iletken, gözlemciyle ilişkiyi kuran aracı unsurdur. Ortamın en temel bileşenleri ise malzeme, ışık ve renk olarak tanımlanır. Dewey'in deneyim, ortam ve anlam ilişkisi; iletişim sürecine ait kanal-ortam-kod üçlemesi ve Pierce'in semiyotik modeliyle paralellik göstermektedir. Heykelin anlamlandırılması süreci, eserin bir anlatı bütünü olduğundan yola çıkarak, dilbilimsel kuramlara dayanan semiyotik modeller yardımıyla açıklanmaya çalışılacaktır.

Anlamlandırma Süreci

Pierce'in dilbilimsel teorilere dayanarak geliştirdiği modelinde anlamın oluşması sürecini açıklamadan önce sürecin ilk adımı olan iletişim kavramını açmak gereklidir. İletişim kodlanmış bir mesajın bir kanal-ortam yardımıyla bir alıcıya ulaşması ve alıcıda bir uyarana bağlı olarak tepki oluşturma işlemidir. Sözü edilen kanal basit olarak sinyalin iletiildiği fiziksel araçtır. Ortam ise mesajın sinyal haline dönüştürülerek kanal yardımıyla iletimini sağlayan fiziksel yapıdır. Kod ise işaretlerin organize edildiği ve herhangi bir topluluğun üyeleri için bilinir olan sistemdir (Fiske, 1990). Kavramları örneklemek gerekirse; konuşmak için kullandığımız organlarımız kanal, konuşurken çıkardığımız ses ortam, sesleri bir araya getirirken kullandığımız lisan kod, seslendirdiğimiz sözcük ve cümleler ise mesajdır. Sesimizi duyan ve kod sistemini çözebilen yani aynı dili konuşan kişiler için seslendirdiğimiz her kelime anlam ileten birer mesajdır. Aynı olgu için kanal ve ortam değişiklik göstermezken kodlar ve mesajlar değişiklik gösterebilir.

Mesajın kodlanarak ortam aracılığıyla bir kanaldan iletilmesinden sonra anlamlandırma sürecinin başlaması için mesajın bir alıcıya yani gözlemciye ulaşması gerekir. Mesajlar işitsel olabildiği gibi sözsüz olarak da iletilebilir. Rapoport (1990) özellikle fiziksel çevrenin anlamlandırılmasında sözsüz iletişimin varlığını vurgular ve çevrede fiziksel olarak var olan her şeyin birer gösterge olduğunu belirtir. İletişim sürecinde mesaj adı altında ifade edilen ve anlam ileten unsurlar Göstergibilim (Semiyotik) alanında gösterge olarak adlandırılır ve Pierce göstergeyi bir kimse için, herhangi bir ölçüde ve herhangi bir amaçla kendinden başka bir şeyin yerini tutan herhangi bir şey olarak tanımlar (Erman, 2004). Semiyotik alanda göstergenin yapısını ilk kez Saussure tartışmış ve göstergeyi, gösteren (ses imgesi) ve gösterilenden (kavram) oluşan iki ögeli yapı olarak tanımlamıştır (Saussure, 1966). Göstergeler daha geniş anlamda duyuşsal olarak algılanabilen, dolayısıyla fiziksel olarak tanımlanabilen, iletilen tarafından şekillendirilen, ortak bir alanda (kültür gibi) varlık gösteren uyaralar olarak tanımlanabilir. Ancak göstergeler ve anlam ilişkisi konusunda altı çizilmesi gereken önemli nokta göstergelerin belirli koşullarda belirli anlamları oluşturduğudur. Bu ifade göstergenin algılandığı ortam, zaman ve koşullar ile algılayan kişiye bağlı olarak anlamının değişebileceğini işaret eder.

Pierce anlamlandırma modelini üç ögeli yapı ile şekillendirir. Bunlar gösterge, yorumcu ve nesnedir. Ögeler arasındaki çift yönlü oklar her bir ögenin bir diğeri ile ilişkili olduğunu gösterir. Gösterge kendinden başka bir şeyi (nesne) ima eder. Bu ima birisi tarafından (yorumcu) anlaşılır ve onun zihninde bir etki oluşturur, oluşan etki yani anlamlar objenin kendisini işaret edebileceği gibi objeye ait diğeri anlamları da çağrıştırabilir. Pierce modelde yer alan yorumcu göstergenin aktif kullanıcısı olması gerekmediğini belirtir. Burada göstergenin ve algılayanın obje ile geçmiş deneyimlerinin yardımıyla anlamın oluştuğundan söz eder. Örneğin yorumcu bir okul öğrencisi olmasa da okul sözcüğü bir gösterge olarak, sözlük anlamının dışında, bireyin okul ile ilgili geçmiş deneyimlerine dayanarak anlamlar oluşturur. Yorumcunun modelde bir bireyi işaret etmenin yanı sıra bireyde gösterge ve nesne ilişkisine dayanarak oluşan zihinsel kavramı işaret ettiği belirtilir (Fiske, 1990), (Şekil 2).



Şekil 2. Pierce'in semiyotik anlamlandırma modeli, (Fiske, 1990).

Modelde ögeler arasındaki iki yönlü oklar, anlamlandırma sürecinde nesne-gösterge-yorumcu ilişkisinin, yorumcu-gösterge-nesne şeklinde veya gösterge-yorumcu-nesne veya benzer başka şekilde olabileceğini ifade eder. Kırmızı renk bir gösterge olarak, diğeri başka anlamların yanında yorumcunun zihninde kırmızı bir elmayı çağrıştırabilir ve kırmızı elmayı nesne olarak işaret edebilir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında anlamlandırma süreci özetlenecek olursa; nesneye ait fiziksel özellikler birer göstergedir, göstergeler kodlanmış mesajlardır, bu mesajlar bir ortam ve kanal yardımıyla yorumcuya ulaşır ve yorumcu kişisel özellikleri ve algılama koşullarına bağlı olarak kodlanmış mesajı çözerek bir anlama ulaşır.

Heykelin Anlamlandırılması

Önceki bölümde verilen teorik bilgilere dayanarak heykelin yapısal bütünü kanal, heykele ait algılanabilir unsurlar ortam, eserin biçimlenişinde sanatçının ifade etmek için heykeli biçimlendirirken kullandığı öğeler ve bu öğelerin bir araya gelişi yöntemi, bir bakıma anlatmak istediklerini heykele aktarırken kullandığı dil, kod ve sonuç ürün olan heykele ait tüm unsurlar aracılığıyla iletilen anlamlar ise mesaj olarak yorumlanabilir. Sanatçı eserini biçimlendirirken eserin izleyenler için algılanabilir ve yorumlanabilir olmasını ister. Eserin yorumlanması süreci onun anlamlandırılması ile ilgilidir ve Freudçu görüş bunun bilinçsizce, Jung teorisi aktif imgelem yoluyla, Yapısalcılar ise formun kendine ait renk, biçim, doku ve malzeme birlikteliğinden oluşan imgeler aracılığıyla anlamın oluştuğunu öne sürer (Becker, 2013). Eserin hissi-anlamı, doğasını oluşturan unsurların düzeni ile ilgilidir ve bu düzen eseri izleyenler tarafından algılanarak anlamlandırılır.

Heykelde anlam ileten unsurlar

Anlamlandırma süreci içinde göstergelerin fiziksel olarak algılanabilen unsurlar olduğu, bu unsurların algılanmasıyla anlamlandırma sürecinin başladığı belirtilmişti. Bu bakımdan esere ait fiziksel olarak algılanabilen her öğe anlamlandırmada aracı unsurdur. Heykeli fiziksel olarak tanımlayan unsurlar heykelde biçime ait öğelerdir. Biçime ait unsurlarla oluşan eser bütünü, bu yönüyle kodlanmış bir mesajdır. Biçim; sanat ve tasarımda tutarlı bir imgeyi üretmek için bir kompozisyonun elemanlarını ve parçalarını koordine etme ve düzenleme tarzı olarak tanımlanır (Ching, 1996). Heykelde biçime ait anlam ileten unsurlar şu şekilde sıralanabilir:

Malzeme: Bir sanat eseri maddi bir olgudur ve malzeme bütünüdür. Malzeme seçimi sanatçının teknik olanaklarının yanı sıra coğrafi ve kültürel koşullar ile eserin karakterine ve kurgusuna bağlı olarak değişebilir. Bir sanat eseri için malzeme kültürel çağrışımları çoğaltır, güç, güzellik, ihtişam ve tevazu gibi anlamları iletir. Sanatçı, eserin anlatısını güçlendirmek ve sanatsal idealarını iletmek için bilinçli olarak malzemeyi kullanır. Lehmann (2013); bu nedenle malzeme ve anlatı ilişkisinin tesadüfi olmadığını, sanatçının malzemeyi tasvir ve temsillere dönüştürdüğünü, böylelikle anlatının malzemenin karakteri ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. Ancak bir malzeme her sanatsal olgu için aynı anlamı ifade etmeyebilir, olguya bağlı olarak anlam farklılaşarak çeşitlenir ve malzemenin olgu içinde nasıl şekillendirildiği de anlamı değiştirir. Malzeme izleyiciye soğuk ya da sıcak, sert ya da yumuşak, güçlü ya da zayıf gibi hisler verebilir.

Büyüklik, oran ve ölçek: Fiziksel bütünü içinde heykelin orantısı, çalışmanın ölçü, şekil ve formuna işaret eder. Şeklinin yanı sıra; esere ait şekil, uzunluk, genişlik ve derinlik ile gerçek boyutlar arasındaki ilişki eserin oranını belirler. Oran bütün içindeki öğelerin birbirlerine göre göreceli büyüklükleridir. Ölçek ise eserin büyüklüğünün çevresindeki diğer büyüklüklerle kıyaslanmasıdır. Gerçek ölçülere göre kıyaslamada en çok kullanılan referans insan ölçüğüdür (Şekil 3).



A) Heykelde oran



B) Heykelde ölçek

Şekil 3. Heykelde oran ve ölçek, "Mask II", 2001, Ron Mueck, (URL 1, URL 2).

Renk: Renk, bir nesneyi algılanabilir kılan ve onu çevresinden ayıran önemli bir fiziksel özelliktir. Çalışmada kullanılan malzeme, detaylar ve formdan önce izleyici için ilk görülen şey renktir. Renk, kent heykelinin yakın çevresinde algılanabilirliği ve heykelin olası mesajı arasındaki ilişki bakımından önemli bir unsurdur.



Şekil 4. Heykelde renk kullanımı, Five Swords, 1976, Alexander Calder, (URL 3).

Doku, ışık ve gölge: Dokunulduğunda yüzeyin verdiği his doku olarak tanımlanabilir. Özellikle görsel sanatlarda bu his dokunmanın ötesinde görsel olarak da algılanabilir. Doku biçimin yüzeyine ulaşan anlık ışığın ne ölçüde soğurulacağını ya da yansıtılacağını da belirler. Doku etkisinin yanı sıra ışık ve gölge eserin anlamını destekleyen önemli unsurlardır. Heykelde keskin gölgeler ve sınırlanmış aydınlık alanlar heykelin fiziksel formunu destekler ve ifadesini kuvvetlendirir. Yayılmış aydınlık alanlar ise heykelin fiziki yapısında detayları görünmez kılarak konturların etkisini azaltır (Şekil 5).



Şekil 5. Doku, ışık ve gölgenin heykelle kazandırdığı duygusal temsil ve gerçekçi ifade, La Pietà, 1498, Michelangelo, (URL 4).

Hacim ve yüzey: Heykel üç boyutlu bir bütündür ve kütleyle ait doluluk ve boşlukların kompozisyonuyla kendi hacmini oluşturur. Bunun yanında heykel yerleştirildiği mekanda sınırlarını kendisinin belirlediği alan içinde üçüncü boyuta dair bir boşluğu da tanımlar. Özellikle kent heykelleri hacmi oluşturan doluluk ve boşluklarla kimi zaman sergilendiği mekanda mekân yaratarak izleyiciye farklı deneyimler sunar. Serbest konumlanmış heykeller üç boyutlu organizasyonu sayesinde 360 derecelik bir izlenme alanına sahiptir. Bu nedenle heykel, resimde olduğu gibi sınırlanmış iki boyutlu bir yüzeye bağlı olarak tek bakış yönünden algılanmaz. Heykelin biçimlenişine göre kimi durumlarda ana bakış eksenini olmakla birlikte heykelle ait yüzey bütünü tüm yönleriyle izleyiciye açıktır (Şekil 6).



Şekil 6. Heykelde hacim, yüzey ve şekil, Cloud Gate, 2006, Anish Kapoor, (URL 5).

Şekil: Tekil bir formun karakteristik hatları veya yüzey konfigürasyonudur. Heykelin iki boyutlu izdüşümü, tanımlanabilen iki boyutlu düzlemsel ifadesi şekli belirler. Şekil 6’da görülen, üç boyutlu dışbükey elips formun iki boyutlu görünüşü fasulye şeklini andırmakta bu nedenle halk arasında fasulye olarak adlandırılmaktadır.

Heykel biçimini belirleyen elamanlar dolayısıyla heykelin anlamsal bütünlüğünü oluşturan elemanlar yukarıda sıralanmaya çalışılmıştır. Ancak unutulmaması gereken nokta şu ki bu elemanların nasıl bir araya geleceği, sanatçının hangi malzemeyi, nasıl bir doku ve hacim vs. ile biçimlendireceği ise eserin konusu, sanatçının konuyu yorumlayışı ve eser ile anlatmak ve iletmek istediği mesajla ilgilidir. Bu nedenle heykelin konusu ve sanatçının konuyu ele alışını heykelin biçimlendirilmesinde birer faktördür ve heykelin anlamını etkileyen unsurlar arasında sayılabilir.

Anlam iletiminde bir unsur olarak heykelin konumu

Heykelin algılanması ve anlamlandırılmasında diğer önemli bir nokta da heykelin doğru noktada konumlandırılmasıdır. Doğru konum seçimi iki boyutlu düzlemde konumu belirleyerek, gözlemcinin fiziksel ve görsel olarak heykel ile ilişkisini doğru kurmasını sağlarken, üçüncü boyutta görsel alan içinde konum alanının karakteri heykelin algılanmasını etkiler. Hem yatay hem de düşey düzleme ait konum karakteri böylece heykelin algılanma ve anlamlandırılma koşullarını belirler. Moughtin vd. (1999) yerleştirme yapılacak alanda yatay düzlemde konumunun belirlenmesinde iki unsurun altını çizer:

a) *Araç trafiğinden soyutlanmış olmak:* Heykelin izlenebilirliğinin arttırılması ve özellikle yayalar ile görsel ve fiziksel ilişkisinin desteklenebilmesi için heykel alanı araç trafiği ile çakıştırılmamalı, yaya güzergâhları üzerinde yer almalıdır.

b) *Alanın merkezinde konumlanmak:* Heykel mümkünse konumlandırılacağı alanın merkezinde yer almalı ve heykelin yakın çevresi meydana gerçekleştirilecek aktiviteler için boş bırakılmalıdır. Böylece heykel kentsel mekânın bir parçası hatta onu organize eden, tanımlayan bir nitelik kazanarak alanla özdeşleşir ve alan için temsil elemanı olur.

Kentsel mekan iki boyutlu olduğu kadar, yapay ve doğal oluşumlarla yüksekliği tanımlanmış üçüncü boyuta sahiptir. Kentsel mekanın düşey düzlemi olarak tanımlanabilecek bu yükseklikler heykelin algılanmasında geri planı oluşturarak bir fon, görsel bir zemin yaratır. Oluşan görsel zeminin karakteri heykelin algılanmasını etkiler. Moughtin vd. (1999) konum seçiminde tercih edilecek noktanın heykelin varlığını öne çıkaracak şekilde bir geri plana sahip olması gerektiğini vurgular.

Bu durumda kentsel mekana ait düşey düzlemlerle heykelin kurduğu algısal ilişki ve heykelin algılanmasında geri plan karakterinin etkisi, şekil ve zemin ilişkisine dayandırılabilir. Bu ilişki Gestalt görsel algılama teorisi yardımıyla açıklanmaya çalışılacaktır.

Gestalt algı teorisi, görsel alan içinde nesnelere bir araya gelişinde organizasyonel ilişkiler bulunduğunu ve ilişkiler düzeninin bütünü algılanmasını etkilediğini öne sürer. Bu teoriye göre parçaların oluşturduğu algısal bütün, onu oluşturan parçaların toplamından daha farklıdır (Rock ve Palmer, 1990). Görsel alan içinde algılanan nesnelere ayrı ayrı parçalardan çok, organize edilmiş örüntüler halindedir. Böylece algılanan çevre, nesne ya da obje kendisine ait tek bir görüntüden çok gruplanarak organize edilmiş ilişkiler bütünü olarak algılanır (Pomerantz ve Kubovy, 1986).

Gestalt teorisi, görsel alanın organizasyonunda, şekillerin boşlukta yer almadığını, bir şeklin algılanabilmesi için her zaman için bir zemine gerek olduğunu belirtir. Şekil-zemin ilişkisi ilkesine göre;

- a) Şekil daima bir konturları belirgin bir nesne karakteri taşır, zemin ise algısal olarak daha az dikkat çeker ve tamamen geri plandadır.
- b) Şekil daima zeminin üzerinde ve gözlemciye göre daha yakın algılanır.
- c) Şekil ve zemini birbirinden ayıran çizgiler zeminden çok şekle ait olarak algılanır.
- d) Alan kuramına göre, zemin daima şekilden daha büyüktür ve görsel alan içinde zeminden daha çok yer kaplar.

Tüm bu özellikler ile şekil zeminden daha iyi hatırlanır ve izleyicide zeminden daha çok etki bırakır (Karagenç, 1997).

Heykel ve zemin ilişkisine şekil-zemin ilişkisi bağlamında tekrar bakıldığında; kentsel mekanın düşey düzleminin heykel için görsel zemini oluşturduğu ve heykelin arzu edilen şekilde algılanabilmesi için düşey düzlemin geri planda kalmasının gereği açıkça görülür. Bu durumda zeminin görsel karakterinin, kendi içinde tutarlı olmak kaydıyla, heykelden daha ön plana çıkmadan algılanabilmesi gerekir. Bu amaçla düşey düzlemin geri planda heykel için zemin olarak algılanabilmesini sağlayan koşulların bilinmesine gerek duyulmaktadır. Bu koşullar da yine Gestalt algı teorisinde görsel alanın organizasyonunda gruplama ilkesi yardımıyla tanımlanmaya çalışılacaktır. Gestalt nesnelere görsel alan içinde, parça bütün ilişkisi içinde gruplanarak algılandığını, böylece farklı özelliklere sahip onlarca nesnenin aynı anda algılanarak anlamlandırılabilmesini öne sürer. Teoriye göre nesnelere gruplanabilmesi, birlikte algılanabilmesi, algılanan parçaların bir bütün etkisi yaratabilmesi için beş temel kural belirlenmiştir (Pomerantz ve Kubovy, 1986). Bu kurallar sırasıyla şu şekildedir:

Yakınlık: Görsel dizi içinde algısal olarak gruplanmış öğeler, gruplanmamış olanlara göre birbirlerine daha yakın görünür. Öğeler birbirine yakınlaştıkça aynı bütünü parçası olarak algılanır.

Benzerlik: Benzer özellikteki elemanlar görsel olarak gruplanarak bir arada algılanma eğilimindedirler. Benzerliğin artması nesnelere gruplanma olasılığını artırır. Renk, doku, malzeme, şekil, büyüklük gibi özelliklere göre nesnelere benzerlik gösterebilir.

Kapalılık: Şekle ait konturlar tamamlanmamış olsa da zihin bu konturları tamamlayarak algılar. Tamamlanmamış şekilde, kapalı ya da sınırlanmış alanların açık alanlarla birlikteliği dengeye ulaştığında kapalılık elde edilir.

Süreklilik: Benzer şekilde tekrar eden ve çizgisel bir hat üzerine dizilmiş nesnelere gibi belirli bir doğrultuda hareket eden elemanlar gruplaşma eğilimindedir.

Ortak yön: Benzer yönde hareket eden elemanlar birlikte algılanırlar.

Gestalt teorisi son olarak Pragnanz ilkesini tanımlar. Pragnanz Almanca hamile anlamına gelmekle beraber, teoride anlam doğuran, anlam üreten manasında kullanılmaktadır. Pragnanz ilkesine göre bir şekil, kendisine ait öğeler ne kadar basit ve uyum içindeyse o derece bütün olarak algılanır ve yorumlanır. Bu durumda yukarıda sıralanan gruplama ilkelerinin bütün olarak algılanma eğilimini desteklediği, basitlik ve uyum içinde olmanın bütün olmayı etkilediği açıktır. Bu noktadan hareketle, gruplama öğelerinin olabildiğince basit ve uyum içinde bir araya gelmesiyle oluşan şeklin bütün olarak algılanma düzeyinin yüksek olacağı yargısına ulaşılabilir. Zeminin basit ve uyum içinde olması, bir yandan zeminin kendi içinde bütünlüğünü oluştururken, bir yandan da şeklin algısal olarak ön plana çıkmasını destekler. Bu yargının şekil olarak heykel ile zemin olarak kentsel görüntü arasındaki ilişkiyi çözümlenmede yardımcı olacağı düşünülmektedir.



A) Bütüncül yapıda ve uyumlu geri plan etkisi, Red Flamingo, Alexander Calder, (URL 6)



B) Karmaşık, uyumsuz ve parçalı yapıda geri plan etkisi, Faruk Akın, (URL 7)

Şekil 7. Geri plan karakterinin heykelin algılanmasına etkisi

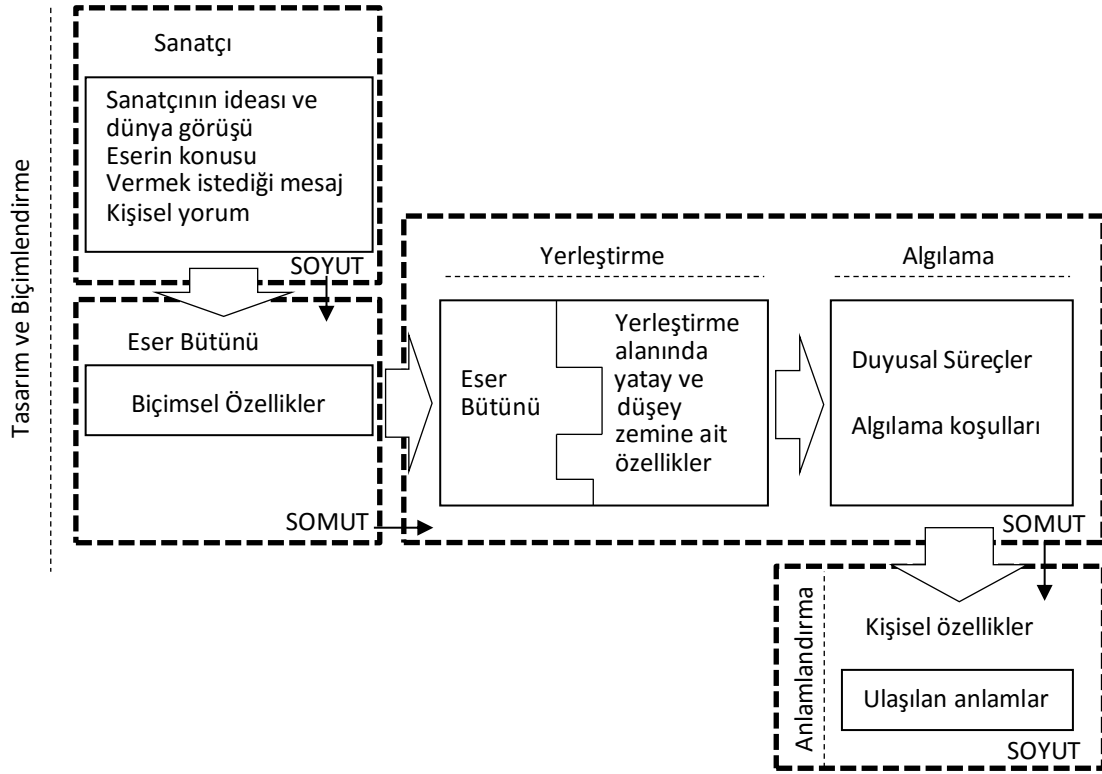
Heykel alanında geri plan karakterinin etkisini tartışmak amacıyla Şekil 7'de şekil zemin ilişkisi bakımından kentsel görüntü ile heykelin algısal durumu arasındaki ilişki örneklenmeye çalışılmıştır. Şekil 7.A'da oluşan görsel zemin gruplama ve Pragnanz ilkeleri doğrultusunda analiz edildiğinde, görsel karakteri bakımından uyumlu bir birliktelik gösterdiği, alanı sınırlayan iki ayrı kütle olmasına rağmen bu kütlelerin benzer özelliklerinden dolayı birlikte gruplanarak uyumlu bir bütün oluşturduğu söylenebilir. Böylelikle biçimsel özellikleri ile heykel, kendisi için zemin oluşturan yapı yüzlerinin önüne geçerek, açık bir biçimde şekil olarak algılanmaktadır. Şekil 7.B'de ise geri plan görüntüsünün hareketli ve parçalı yapısının, zeminin bir bütün olarak değerlendirilmesini zorlaştırdığı, buna dayanarak heykelin şekil zemin ilişkisi bağlamında algılanmasının güçleştirdiği düşünülmektedir.

Yukarıda aktarılan ifadelerin tümüne ek olarak heykelin kendi alanını oluşturması, heykelle ait tanımlı bir zeminin olması, alanla oran ve ölçek ilişkisi ve içinde bulunduğu alanın işlevsel karakteri heykelin algılanmasını ve anlamlandırılmasını etkileyen unsurlar arasında değerlendirilmektedir (Szostak, 2007).

Kentsel Mekanda Heykelin Anlamlandırılması İçin Semiyotik Bir Model Önerisi

Heykelin anlamlandırılma sürecinin soyuttan somuta ve tekrar soyuta geçen bir işleyiş içinde olduğu düşünülmektedir. Sanatçı aktarmak istediği soyut fikirleri, temayı heykel bütünü içinde somutlaştırır. Bu süreçte heykelle ait unsurlar şekillenir ve algılama sırasında ortam görevi üstlenerek mesajı iletir. Sanatçı heykeli biçimlendirirken özgün form, renk, şekil, doku ve hacim gibi öğeleri kullanarak mesajı kodlar. Heykel; atölyeden çıkıp kentsel mekanda yerleştirmenin yapılmasıyla bulunduğu çevreye dahil olarak ilişkiye girer. Yerleştirmenin ardından izleyici heykeli algılar ve somut olgu üzerinden soyut anlamlara

ulaşır. Bu durumda yerleştirmenin yapıldığı alana ait koşullar ortamın bir parçası haline gelir. Bunun sonucunda heykelin çevresi ile kurduğu ilişki, anlamı etkileyen bir unsur olarak sürece katılmış olur. Heykelin anlamlandırılması süreci Şekil 8’de şematize edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 8. Heykelin anlamlandırılması süreç modeli

Modele göre sanatçının soyut fikirleri, düşünceleri, konuya yaklaşımı ve sanatçının vermek istediği mesajları gibi soyut kavramlar biçimlenerek eser bütünü oluşturur ve böylelikle soyut olgular heykel ile somutlaşır. Ardından yerleştirmenin yapılmasıyla heykel bütünü yerleştirme alanına ait özellikler ile ilişki içine girer. Bu süreçte eser izleyiciye açıktır ve eser bütününe ait biçimsel karakteri ile gözlemci tarafından somut olarak algılanır. Eserin algılanmasının ardından izleyici kişisel özelliklerinin etkisiyle algıyı yorumlar ve böylece eser hakkında anlamlara ulaşır. Heykelin anlamlandırılması süreci modelde aktarıldığı şekilde soyuttan somuta, somuttan soyuta geçen işlemler dizisini içerir. Bu geçişler sonucunda sanatçının aktarmak istediği soyut mesajlar ile izleyicinin edindiği soyut anlamların paralellik göstermesinin yanında, izleyicide esere dair çoklu ve çeşitli anlamların oluşması, soyut-somut-somut-soyut geçişlerinde rol alan unsurların süreç içindeki uygunluğuna işaret eder.

Heykelin anlamlandırılması süreç modelinde heykelin, yerleştirme alanının özellikleri ile birlikte algılandığı görülmektedir. Bu durumda anlamlandırma sürecinin sonunda izleyicide edinilen anlamlar heykelle ait olduğu kadar fiziksel çevrenin özelliklerine de aittir. İzleyicinin edindiği anlamlar heykelin yer aldığı kentsel mekana da yansıtılarak, mekana ilişkin anlamların olumlu ya da olumsuz olmasını etkiler. Dolayısıyla izleyicinin mekana kurduğu görsel ilişki süreç içinde bir faktör olarak belirir. Fiziksel çevrenin koşulları anlamlandırma sürecinde öne çıkan bir parametre olarak kabul edildiğinden heykelin kentsel mekanda yer seçimi ve doğru noktada konumlandırılmasının önemi bu durumda açıkça belirmektedir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde geliştirilen anlamlandırma modeli çerçevesinde bir uygulama çalışması yapılarak, Adana kentinde seçilen örnek heykel yerleştirmelerinde, yerleştirme alanları analiz edilerek değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Uygulama çalışmasında Adana kenti merkezinde farklı noktalara yerleştirilmiş, konu, sanatçı ve uygulama bakımından çeşitlilik içeren heykel yerleştirmeleri, çalışmada önerilen teorik modele göre eserin yerleştirme alanı ile ilişkisi bakımından analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada yerleştirme alanına ait özelliklerin heykelin algılanmasına ve anlamlandırılmasına etkisinin sorgulanması hedeflenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde öncelikle Adana kent merkezinde yer alan heykel yerleştirmeleri saptanmış, araştırmada örnek oluşturabilmesi açısından farklı kentsel geri plan görüntüsüne sahip örnekler seçilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda dokuz adet heykel yerleştirmesi seçilmiştir. Tespit edilen heykel yerleştirme alanları yerinde gözlemlenerek ve fotoğraflanarak incelenmiş, tespit formu yardımıyla değerlendirilmiştir. Tespit formu eserin alandaki konumu, izlenebilme koşulları ve eserin alanı tanımlama ve temsil gücünü analiz etmeye yönelik olarak biçimlendirilmiştir. Formda yer alan kriterlerden alanda mevcut olanlar ya da olumlu değerlendirilenler (+), mevcut olmayanlar veya olumsuz değerlendirilenler (-) olarak işaretlenmiştir (Tablo 2). Değerlendirmede kullanılan üç temel kriterin kapsamı ise aşağıda verildiği gibidir.

Alandaki konumu

Değerlendirmenin bu kısmı eserin kentli kullanıcı ile ilişkisini tespit etmek için yerleştirme alanının karakterinin belirlenmesini ve alan içinde heykelin durumuna ilişkin saptamaları içermektedir. Bu kapsamda heykelin bulunduğu mekansal düzlem (yatay düzlem) ve içinde yer aldığı kamusal boşluğun (düşey düzlem) sınırlı ve tanımlı olup olmadığı, heykel alanının işlevsel karakteri ve yerleştirme alanının zemini tespit edilmiştir.

İzlenebilme koşulları

İzlenebilme koşulları kapsamında eserin izleyici ile nasıl temas kurduğunu belirlemek amacıyla yaya etkileşiminin, farklı yönlerden yaklaşma ve izleme imkanının olup olmadığı ve algılanabilirlik düzeyi değerlendirilmiştir. Ayrıca yerleştirme alanının şekil zemin ilişkisine göre heykelin algılanmasında oluşturduğu geri planın yarattığı etki sorgulanmıştır.

Alanı tanımlama ve temsil gücü

Heykel yerleştirmelerinde, heykelin biçimsel, boyutsal ve konumuyla ilgili olarak alanla kurduğu ilişki ve bu ilişkinin sonunda alanı tanımlama ve alanı temsil etme potansiyeli sorgulanmak istenmiştir. Bu amaçla heykelin alandaki yeri, alana hakimiyeti ve alanı temsil kabiliyeti saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmada değerlendirmeye konu edilen dokuz adet eser ve bu eserlere ait yerleştirme alanları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Adana Kent Merkezinde Yer Alan Heykeller ve Yerleştirme Alanlarının Hava Fotoğrafları.

Eser	Yerleştirme Alanı	Konumu
Ağaç Heykeli Sanatçı: Birnur Eraldemir Mekan: Turgut Özal Bulvarı Kavşak Noktası		
Beş Ocak Anıtı Sanatçı: Hüseyin Gezer Mekan: Beş Ocak Meydanı		
Atatürk Anıtı Sanatçı: Burhan Alkar Mekan: Ç.Ü. Rektörlük Meydanı		
Atatürk Anıtı Sanatçı: A. Hadi Bara Yıl: 1935 Mekan :Atatürk Parkı		
Mimar Sinan Anıtı Sanatçı: Bilinmiyor Mekan: Mimar Sinan Açık Hava Tiyatrosu		

İsmet İnönü Anıtı Sanatçı: Bilinmiyor Mekan: İnönü Parkı		
Çukurova Üniversitesi Anıt Kapı Sanatçı: Suat Karaaslan Mekan: Dr. Mithat Özsan Bulvarı		
Atatürk Anıtı Sanatçı: Mükremin Şahiner Mekan: Çukurova Belediyesi Önü		
İsimsiz Sanatçı: Kamen Tanev Mekan: Merkez Park		

Bulgular

Yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen bulgulara göre heykellerin tamamına yakın kısmının yatay ve düşey düzlemde tanımlı bir alan içine yerleştirildiği tespit edilmiştir. Heykellerin çoğunlukla sert zemine yerleştirildiği ve yine çoğunluğunun kent parkı ve rekreatif alan içinde olduğu görülmüştür. Heykellerin izlenebilme koşullarına bakıldığında trafik ya da ulaşım noktasına yerleştirilen heykellerin yaya etkileşiminin düşük olması nedeniyle algılanabilirlik düzeyinin de düşük olduğu, tersine meydan ve parklarda yer alan heykellerin yaya etkileşiminin yüksek olması nedeniyle algılanabilirlik düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Geri plan koşullarına bakıldığında, yapay ve hareketli geri plan dokusunun baskın ve parçalı bir etki yarattığı, doğal ve durgun geri plan dokusunun algıyı destekler şekilde zayıf ve bütüncül bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Heykelin alanı tanımlama gücüne bakıldığında ise hareketli yapay doku içinde yer alan heykellerin alanla boyutsal ilişkisinin zayıf, alanı tanımlama gücününse düşük olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.
Örnek Heykel Alanlarının Değerlendirilmesi.

Değerlendirme Ölçütleri		1 Ağaç Heykeli	2 Beş Ocak Anıtı	3 Atatürk Anıtı (Ç.Ü. Rektörlük Meydanı)	4 Atatürk Anıtı (Atatürk Parkı)	5 Mimar Sinan Anıtı	6 İsmet İnönü Anıtı	7 Ç.Ü. Anıt Kapı	8 Atatürk Anıtı (Çukurova Belediyesi)	9 İsimli	
Alandaki Konumu	Mekansal Düzlem (yatay düzlem)	Tanımlı (+)	+	+	+	+	+	+	+	-	
	Kamusal Boşluk (düşey düzlem)	Sınırlı (+)	+	+	+	-	+	+	-	-	
	Heykel Zemini	Su			x	x					
		Yeşil Doku	x						x	x	x
		Sert Zemin		x	x	x	x	x			
	Heykelin Konumlandığı Alanın Karakteri	Ulaşım/Trafik Noktası	x	x					x		
		Kent Parkı, Rekreatif Alan				x	x	x			x
		Kent Meydanı		x							
		Kamu Binası Açık Alanı			x					x	
	İzlenebilirlik Koşulları	Yaya Etkileşimi	Yüksek (+), Düşük (+/-), Yok (-)	-	+/-	+	+	+/-	+	-	+
Farklı Yönlerden Yaklaşma, İzleme		Var (+), Yok (-)	+	+	+	+	-	+	+	+	
Algılanabilirlik düzeyi		Yüksek (+), Düşük (-)	-	+	+	+	-	+	-	+	
Geri Plan Koşulları		Doğal (+), Yapay (-)	-	-	+	+	+/-	+/-	+	+/-	+
		Durgun (+) Hareketli (-)	-	-	+	+	+	-	-	-	+
		Baskın (-) Zayıf (+)	-	-	+	+	+	-	+	-	+
		Bütüncül (+) Parçacıl (-)	-	-	+	+	+	-	-	-	-
Alanı Tanımlama		Alandaki Yeri	Merkezi (+), Merkezden uzak (-)	+	+	+	+	-	+	+	-
	Alana Hakimiyeti	Hakim (+), Hakim değil (-)	-	+	+	+	+	-	+	-	
	Alanı Temsil Kabiliyeti	Güçlü (+), Zayıf (-)	-	+	+	+	-	-	+	-	

Tespitler ışığında geri plan görüntüsünün uyumlu ve bütüncül karakterinin heykelin algılanmasını etkilediği, bu bakımdan örnekler arasında doğal geri plan dokusunun, parçalı etki gösteren kent silüetine göre daha bütüncül algılandığı ve olumlu bir geri plan etkisi oluşturduğu görülmektedir. Ancak bu saptamadan heykel yerleştirmeleri için en uygun geri plan görüntüsünün doğal doku olduğu sonucu çıkarılamaz. Tutarlı derecede uyumlu ve bütüncül etki yaratan bir kentsel görüntü de heykelin algılanmasında uygun bir geri plan etkisi yaratabilir. Ayrıca alanı temsil gücünün, heykelin alanla kurduğu boyutsal ve konumsal ilişkinin yanında yaya ile kurduğu fiziksel ve görsel temas düzeyi ve buna bağlı olarak artan algılanabilirliği ile bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Estetik bir öge olmasının yanında buldukları çevreye anlam katan heykeller, kentsel mekanda; kimlik inşası, zihinsel imaj, sosyal mesajlar, kültür ve toplumun tarihini iletme, toplumla ilişki kurma, mekan tanımlama, kentsel mekan kalitesini destekleyerek kent yaşamına kentlinin katılımını sağlama gibi görevler üstlenir. Kent yaşamını zenginleştiren bir unsur olarak heykellerin sayılan görevleri yerine getirmesi algılanabilir olmasına, dolayısıyla kentli kullanıcı ve içinde yer aldığı kentsel mekanla kurduğu ilişkiye dayanır.

Çalışma heykelin biçimsel özellikleriyle kurgulanan anlamlar bütünü olduğundan yola çıkarak, iletilmek istenen anlamların izleyiciye ulaşabilmesi için bir etken olarak yerleştirme alanlarının özelliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın teorik kurgusunda heykelin kentsel alanla kurduğu görsel ilişki algı teorileri; Dewey'in estetik deneyim teorisinden hareketle, heykelin izleyiciye ulaşması ve gösterge olarak yakın çevre koşullarının etkisiyle algılanması ve anlamlandırılması ise Dilbilimsel teorilerin yardımıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda ulaşılan teorik bilgiler ışığında heykelin anlamlandırılması süreç modeli geliştirilerek, heykel alanına ilişkin karakterin algılama ve anlamlandırma sürecindeki yeri tespit edilmiştir.

Heykele ait biçimsel yapı onun görsel karakterini oluşturur ve biçime ait özellikleriyle algılanır ve anlamlandırılır. Oluşan anlamların neler olduğunu tespit etmekten çok, arzu edilen anlamların oluşabilmesi için heykel alanının sahip olması gereken optimum karakteri belirleyebilmek amacıyla bir değerlendirme çalışması yapılmıştır. Adana kent merkezinde yer alan dokuz adet heykel alanının heykelin alandaki konumu, izlenebilme koşulları ile alanı tanımlama ve temsil gücü kapsamında değerlendirmesiyle elde edilen sonuçlar; yerleştirme alanının karakterinin heykelin algılanmasını etkilediği savını destekler niteliktedir. Ulaşılan sonuçlar arasında yaya etkileşiminin yüksek olduğu alanlarda heykelin algılanabilirliğinin arttığı, yaya etkileşiminin heykelin alanla imgesel olarak bağlantı kurmayı desteklediği bu sayede alanı temsil edebildiği düşünülmektedir. Bu sonuçlara ek olarak bütüncül ve uyumlu kentsel görüntünün, parçalı ve uyumsuz olana göre daha olumlu bir geri plan etkisi yarattığı saptanmıştır.

Çalışma kapsamında yer alan uygulama çalışması sınırlı sayıda örneğin yerinde tespit yöntemi ile değerlendirilmesini kapsamaktadır. Ancak bundan sonra yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından, heykelin kentsel mekanda anlamlandırılmasında etken olarak kentsel mekan karakterinin daha geniş çerçevede, özellikle heykel alanındaki izleyicinin sürece dahil edildiği uygulamalarla değerlendirilmesi önerilmektedir. Böylelikle farklı yöntem ve araçların kullanılmasıyla gerçekleştirilecek çalışmaların daha kristalize sonuçlarla alana katkı yapabileceği düşünülmektedir.

Extended Abstract

Introduction

Today; sculptures, just like the other art works, should be taken into consideration as an expression of social and cultural structure as well as an aesthetic value reviving the urban life, signifying the life and representing the city beyond just being an element which decorates the city. Artworks are effective in shaping, using and signifying a specific space as an element which has an aesthetic and functional value within an urban environment.

Dewey (1994) suggests that an artwork should definitely include an aesthetic and enjoyable perception. Aesthetic experience arises out of the relationship between an observer and the artwork and it points out the observer rather than the designer as well as the effect which is created by the artwork in the observer (Dewey, 1994). Read (1931) describes art and artwork as an expression of any ideal which can be turned into a plastic form by the artist. These descriptions provide the opportunity of evaluation of signification of the artworks through semiotic approach. Semiotic approach covers the process that objects convey meaning to the observer through its characteristic features. In signification process, physical features of the object are signs and signs are coded messages. These messages are delivered to the observer through a medium and a channel and the observer reaches various meanings by solving this coded messages depending on his/her individual characteristics (Fiske, 1990).

Under the light of this information, it can be said that a sculpture can convey a meaning with all the elements regarding its structural integrity. Artwork is a coded message with its formal characteristics and its meaning is related with the order of elements which compose the shape. Formal elements of the sculptures can be listed as material, size, ratio, scale, color, texture, light, shadow, volume, surface and shape.

Another important subject in the perception and the signification of the sculptures is the location of the sculpture (layout) in the correct position. Selection of appropriate location determines the layout in two-dimensional platform and enables a correct relationship between the observer and the sculpture both physically and visually. It also makes the layout space affect the perception of the sculpture in the third dimension within visual space. Urban space is two dimensional, but also has a third dimension whose height is defined through artificial and natural formations. These heights which can be defined as the vertical plane of urban space create a visual background to perceive the sculpture. This visual background affects the perception of the sculpture. In this case, perceptual relationship between the vertical planes of the urban space and the sculpture; and the effect of background on the perception of the sculpture can be based on the relationship between shape and background within the scope of Gestalt theory. Gestalt theory of perception suggests that there are organizational relations in the combination of the objects within visual field and these relations affect the perception of order as a whole (Pomerantz & Kubovy, 1986). The theory suggests that shapes could not available and visible in the void and a background is always needed to perceive a shape. Vertical plane should be perceived in an integrated way in order to be created as a background for the sculpture. Gestalt theory of perception describes the perception of different objects as a whole under the principle of grouping. In accordance with this principle, objects that show proximity, similarity, closeness, continuity and similarity are perceptively grouped and perceived as a whole. Moreover; according to Pragnanz principle, a shape can be perceived and interpreted as a whole to the extent that it has simple and coherent elements. Simplicity and consistency of visual background creates integrity and highlights the shape perceptively. This judgement throws light upon the solution of the relationship between the sculpture, as a shape, and urban appearance, as a background. Furthermore; the fact that the sculpture creates its own space and there is a background which is described for the sculpture as well as the ratio-scale relationship and

the functional characteristic of the space can be said to be among the factors which affect the perception and signification of the sculpture.

In the study, it is aimed at approaching towards the signification process of the free standing sculptures in urban space through semiotic theories and discussing the effect of urban space in the signification of sculpture. In this regard, a semiotic model proposal has been developed, thus the effects of the characteristics of the installation area within the urban texture in the signification process have been trying to be determined through the model.

According to the proposed semiotic model, such abstract concepts as the abstract ideas to be conveyed and the intentions of the artist, his/her approach towards the subject are took form in the sculpture. These subjective phenomenon create the whole artwork, in this way abstract ideas become concrete through sculpture. Then, installation is made and the whole sculpture interacts with the characteristics of the installation area. During this process, the artwork is open to the audience and can concretely be perceived by the observer with its formal character. The observer perceives the artwork and reaches the meanings under the effect of his/her individual characteristics. The signification process of the sculpture is composed of a chain of transaction shifts from abstract to concrete and concrete to abstract as prescribed in the model. Abstract messages to be delivered by the artist and abstract meanings to be received by the audience are in parallel and many various meanings are created in the minds of the audience as a result of these shifts. It points out that the elements which play important roles in the shifts from abstract to concrete and concrete to abstract are appropriate for each other within the process. Meanings which are created in the mind of the observer at the end of the signification process belong to the sculpture as well as the characteristics of the physical environment.

Method

Research Design

During the case study, sculpture layouts which are located in various points in the city center of Adana which are different in terms of subject, artist and application have been trying to be analyzed in terms of its relationship with the layout space in accordance with the model which is proposed in the study. The study aims at questioning the effect of the characteristics of layout space on the perception and the signification of the sculpture.

Instrument

Nine sculpture installation areas which are determined in the city center of Adana have been examined and photographed on site and assessed through an identification form. The relationship between the artworks and layout space has been assessed under three titles as the location of the work in the space, observing conditions and, ability to identify and represent the area. Findings have been recorded in the form and assessed to reach the findings.

Results

In accordance with the findings, it has been determined that almost all of the sculptures have been located in a space defined in horizontal and vertical plane. It has been also realized that the sculptures have mostly been located on a firm soil and the majority of the sculptures are located in urban parks and recreation spaces. When we examine the conditions of viewing the sculptures, it is seen that there is a low perception level of the sculptures which are located in traffic or destination points because of the low levels of pedestrian interaction, but on the contrary, there is a high perception level of the sculptures which are located in the avenues and parks as a result of high levels of pedestrian interaction. When we examine background conditions, it is determined that artificial and disorganized background texture creates a dominant and partial effect while natural and ordered background texture creates a

silent and integrated effect as to support the perception. When we examine the power of sculpture to define the space, it is determined that sculptures, which are located in disorganized and artificial texture have a weak dimensional relationship with the space while they have a low level of power for defining the space.

In accordance with these determinations, it is seen that coherent and integrated characteristic of the background image affect the perception of the sculpture, so the natural background texture is perceived in a much more integrated way compared to partial city silhouette leaving a positive effect of the background. However; it cannot be concluded that the best background view is natural texture for to the sculpture layout. An urban view creating a coherent and integrated effect in a consistent level can also create an appropriate effect for the perception of the sculpture. Moreover; it is concluded that physical and visual contact level of the space with the pedestrians and in line with this perceptibility of the sculpture is closely related to the dimensional and positional relationship between the sculpture and the space.

Discussion, Conclusion & Implementation

This study aims at determining the characteristics of the installation areas as a factor which conveys the meanings which are intended to be delivered to the audience by considering the fact that the sculpture is a sum of meanings which are fictionalized through its formal characteristics. In this study's theory; visual relations between the sculpture and the urban space are tried to be explained through perception theories and Dewey's theory of aesthetic experience and perception and signification of a sculpture as a sign under the effects of the conditions of the surroundings are tried to be explained through linguistic theories. In accordance with the theoretical knowledge within this scope, a process model of signification of the sculpture has been developed and the importance of the characteristic of the sculpture space in perception and the signification process has been determined.

The formal structure of the sculpture creates its visual characteristics; it is also perceived and signified through its formal characteristics. In order to determine the optimum characteristic which the sculpture installation area should have for the conveying the proper meanings rather than determining the meanings, an assessment study has been carried out. Findings which are obtained as a result of the evaluation of nine sculpture spaces which are located in the city center of Adana support the suggestion that characteristics of the installation area affect the perception and meaning of the sculpture. Among these findings, it is thought that the perception of the sculpture increases in places where there is a high level of pedestrian interaction; it supports an imaginary connection with the sculpture space so represents the space. Furthermore; an integrated and coherent urban view creates a more positive background effect compared to partial and incoherent one.

Case study that realized within the study includes an assessment of a limited number of samples through on-site monitoring method. However; in order to lead the following studies, it is recommended that urban space should be assessed as a factor in the signification of the sculpture through the applications in a broader framework where especially the observer is included in the process. In this way that it is thought that studies which will be carried out by using various methods and tools will seriously contribute to the field with more crystallized outcomes.

Kaynakça

- Bacon, E. (1992). *Design of cities*. London: Thames and Hudson.
- Becker, C. (2013). Microutopias and pedagogies for the twenty-first century. In M. Ambrozic & A. Vettese (Eds.) *Art as a Thinking Process, Visual Forms of Knowledge Production*, pp.46-52. Berlin: Sternberg Press.
- Ching, F. (1996). *Mimarlık, biçim, mekan ve düzen*. Çeviren S. Lökçe. İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayını.

- Dewey, J. (1994). Art as experience. In S. D. Ross (Edt.), *Art and its significance, an anthology of aesthetic theory*, pp. 204-220. Albany: State University of New York Press.
- Donanım. (1983). Sanat Tarihi Ansiklopedisi 2: Görsel Güzel Sanatlar Ansiklopedisi. Görsel Yayınlar, p.404.
- Eraldemir, B., (2007). Kamusal alanda sanat çalışmaları ve heykel sempozyumları. *Yayınlanmamış söyleşi metni*. Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara.
- Erman, O., (2004). The analysis of symbolic performance in mass housing settlements. *Building and Environment*, 39(4), 449-457.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies*. NY: Routledge.
- Gehl, J. (1987). *Life between uildings: using public space*. Washington DC: Island Press.
- Karaaslan, S. (1993). *Kentsel doku içinde yer alan açık alanlarda heykel tasarımları*. Unpublished proficiency in art thesis. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Karaaslan, S. (2005). Heykel ve mekan. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 289-296.
- Karagenc, O. (1997). *Konut yakın çevresinin değişiminde bireysel algılamanın rolü*. Unpublished master's thesis, ÇÜ FBE, Mimarlık ABD, Adana.
- Lehmann, A. S. (2013). How materials make meaning. In A.S. Lehmann , F. Scholten & H. P. Chapman (Eds.), *Meaning in materials, 1400-1800*, pp.7-27. Lieden: Brill.
- Mccarthy, J. (2006). Regeneration of cultural quarters: public art for place image or place identity?. *Journal of Urban Design*, 11(2), 243-262.
- Miles, M. (1997). *Art, space and the city: public art and urban futures*. NY: Routledge.
- Moughtin, C., Oc, T. & Tiesdell S. (1999). *Urban design: ornament and decoration*. Boston: Architectural Press, Butterworth-Heinemann.
- Pomerantz, J. R. & Kubovy, M. (1986). Theoretical approaches to perceptual organization. In K.R. Boff, L. Kaufman & J. P. Thomas J.P. (Eds.), *Handbook of perception and human performance, vol. 2.*, pp.36/1-36/46. NY: Wiley.
- Rapoport, A. (1990). *The meaning of the built environment: a nonverbal communication approach*, Tucson AZ: University of Arizona Press.
- Read, H. (1950). *The meaning of art*. London: Penguin Books.
- Rock, I., & Palmer, S. (1990). The legacy of Gestalt Psychology. *Scientific American*, 263(6), 84-90.
- Sabouri, M., Samie Yousefi, M. & Samie Yousefi, F. (2015). Role of urban sculptures in beautification and improvement of quality of urban spaces (case study: Fuman Country). *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi, Fen Bilimleri Dergisi (CFD)*, 36(3), 4070-4082.
- Saussure, F. (1966). *Course in general linguistics*, C. Bally, A. Sechehayé, A. Riedlinger (Eds), Çeviren W. Baskin. NY: Mc Graw Hill Book Co.
- Szostak, A. J. (2007). Methodology of visual art localization in public spaces, on example of Poznan City. *Town Planning and Architecture*, XXXI(1), 29-38.
- Szostak, A. J. (2010). The role of public visual art in urban space recognition. In K. Perusich (Edt.), *Cognitive Maps*, sf:75-100. Croatia: INTECH.
- Tanyeli, U. (1997). Heykel ve Mekan, *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*, cilt 2. İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayını.
- Tanyeli, U. (1997). Mimarlık ve Mekan, *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*, cilt 2. İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayını.

Görsel Kaynakçası

URL 1: https://d1lfxha3ugu3d4.cloudfront.net/exhibitions/images/2006_Ron_Mueck_mask_ii.jpg. Retrieved November 12, 2015.

URL 2: http://2.bp.blogspot.com/_PcSvehzW20U/SfVGeLWOa1I/AAAAAAAAAHM/Xjt2krwIZ0I/s400/mueck+mask+II.jpg. Retrieved November 20, 2015.

URL 3: <http://www.moderndesign.org/2011/04/modernist-sculpture-garden.html>. Retrieved October 03, 2015.

URL 4: <http://www.alinariarchives.it/it/>. Retrieved November 12, 2015.

URL 5: https://en.wikipedia.org/wiki/Cloud_Gate. Retrieved November 20, 2015.

URL 6: <http://english.sxu.edu/sites/kirstein/archives/8621>. Retrieved October 03, 2015.

URL 7: <http://www.mimdap.org/?p=21070>. Retrieved November 12, 2015.



Diyalektik Davranış Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüklerini Azaltmadaki Etkisi

Özlem GÜLGEZ^{a*}, Bülent GÜNDÜZ^b

^aMilli Eğitim Bakanlığı, Mersin/Türkiye

^bMersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Mersin /Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.2015.010

Makale Geçmişi:

Geliş 03 Aralık 2014
Düzeltilme 10 Ağustos 2015
Kabul 17 Eylül 2015

Anahtar Kelimeler:

Duygu düzenleme,
Diyalektik davranış terapisi,
Duygu düzenleme programı

Öz

Bu araştırma, Diyalektik Davranış Terapisi (DDT) temelli bir duygu düzenleme programının, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. 8 oturumluk program, DDT'nin danışanlara kazandırmayı hedeflediği Farkındalık, Duygu Düzenleme, Sıkıntıya Dayanma ve Kişiler Arası Etkililik becerilerine odaklanmaktadır. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 128 öğrenciye Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği' (DDGÖ) uygulanarak duygu düzenleme becerileri yetersiz olduğu tespit edilen 18 öğrenci (9 deney, 9 kontrol) çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma, öntest-sontest modellenmiş deneysel bir çalışmadır. Bulgular, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, 8 oturum süren programın ardından deney grubu öğrencilerinin DDGÖ puanlarının anlamlı derecede düştüğünü göstermektedir. Bu sonuç, DDT Temelli Duygu Düzenleme Programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

The Effect of Dialectical Behavior Therapy Based Emotion Regulation Program on Decreasing the Emotion Regulation Difficulties of University Students

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2015.010

Article history:

Received 03 December 2014
Revised 10 August 2015
Accepted 17 September 2015

Keywords:

Emotion regulation,
Dialectical behavior therapy,
Emotion regulation program.

Abstract

The present research has been designed to evaluate the effect of a Dialectical Behavior Therapy-based (DBT) emotion regulation program on reducing the difficulties faced by university students in emotion regulation. This 8-session program focuses on the fundamental skills: 'Mindfulness', 'Emotion Regulation', 'Distress Tolerance' and 'Interpersonal Effectiveness' that DBT aims to equip the counselees. The Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) adapted to Turkish by Rugancı and Gençöz (2010), was applied to 128 students attending to the Department of Guidance and Psychological Counseling at Mersin University Faculty of Education. The study group consisted of 18 students who have insufficient emotion regulation skills (9 experimental, 9 control). This is an experimental research with a pre-test and post-test model. The findings, when compared to the control group, indicate that the DERS scores of the study group have significantly decreased. This result confirmed that DBT-Based Emotion Regulation Program is effective in reducing the difficulties faced by university students in emotional regulation.

* Yazar: ozlem3579@gmail.com

Giriş

Üniversite yılları, entelektüel ve sosyal gelişimin hızlandığı, üniversite sınavlarında yaşanan yoğun stresin son bulduğu sıkıntısız yıllar olarak görülse de, yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin neredeyse yarısının son bir yıl içinde bir psikiyatrik bozukluk tanısı aldığını göstermektedir (Blanco vd., 2008). Ceyhan ve Ceyhan (2003), artan ümitsizlik düzeyi ile beraber üniversite öğrencilerinin intihar olasılığı için bir risk grubu oluşturduğunu belirtmektedir. Ayrıca, üniversite öğrencisi olmayan akranlarına kıyasla daha fazla alkol kullanım sorunu yaşadıkları görülmektedir (Blanco vd. 2008).

Duygu düzenleme stratejileri ile ilişkisi ortaya koyulan depresyon ve anksiyete (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010), üniversite öğrencilerinde en yaygın görülen ruhsal problemler olarak bilinmektedir (Ceyhan, Ceyhan & Kurtyılmaz, 2009; Surtees, Pharoah & Wainwright, 1998). Amerikan üniversite öğrencileri sağlık değerlendirme raporları öğrencilerin %22'sinin anksiyete, %14'ünün depresyon nedeni ile akademik performanslarının olumsuz etkilendiğini; %15'inin anksiyete, %12'sinin ise depresyon tanısı aldıklarını ya da bu sorunla ilgili bir uzmandan yardım aldıklarını göstermektedir (ACHA-National College Health Assessment II). Üniversite öğrencilerinin depresif belirti düzeyleri, akademik başarı, ekonomik düzey, fakülte ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşmaktadır (Kaya, Genç, Kaya ve Pehlivan, 2007; Özdel, Bostancı, Özdel & Oğuzhanoglu, 2002). Ancak hafif düzeyde depresif belirtilerin bile bireyi hareketsizliğe, verimsizliğe ve mutsuzluğa ittiği düşünüldüğünde (Özdel et al., 2002), her düzeyde yaşanacak depresyonun, kendisinden sosyal, duygusal ve akademik görevleri başarması beklenen üniversite öğrencisinin yaşamını olumsuz etkileyeceği açıktır. Üstelik uyum sorunları, ekonomik sorunlar ve akademik problemlerle karşı karşıya kalan üniversite öğrencileri için olumsuz duygulardan kaçınmak, olumsuz duygularla karşılaşıldığında uyumsuz başa çıkma davranışları sergilemek var olan sorunları artıracak ve yeni sorunları beraberinde getirecektir. Bu bağlamda, duygu düzenleme güçlüğüyle ilişkili ruhsal problemlerinin yaygınlığına ilişkin bulgular, üniversite öğrencileri için kendilerini kabul düzeylerini, iletişim becerilerini ve sosyal ilişkilerini artıran programlar geliştirmeyi gerekli kılmaktadır (Ceyhan et al., 2009).

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmak için kullanılan müdahale programı Diyalektik Davranış Terapisi (DDT) temel alınarak hazırlanmıştır. DDT; Psikanaliz, Varoluşçu Terapi, Davranış Terapisi, Bilişsel Terapi ve Danışan Merkezli Terapi olmak üzere pek çok psikoloji kuramından ve Uzakdoğu Zen felsefesinden etkilenmiştir. Bu terapi, asıl borderline kişilik bozukluğu olan danışanlar için geliştirildiyse de, kullanılan stratejiler ve teknikler DDT'yi özellikle duygudurum, bağımlılık, yeme, dürtü kontrolü ve kişilik ile ilgili bozukluklarda etkili kılmaktadır. Bu yaklaşımın özellikle tanıdan bağımsız olarak yoğun duygusal acı yaşayan, kaçma ya da kaçınma davranışları sergileyen danışanlar için de etkili olduğu bilinmektedir (Marra, 2005). Yapılan bir çalışmanın sonuçları, DDT'nin terapi öncesi düşük işlevsellik gösteren intihar eğilimli üniversite öğrencileri için etkili bir terapi olduğunu göstermiştir (Pistorello, Fruzzetti, MacLane, Gallop, & Iverson, 2012).

DDT esas olarak bireysel psikoterapi, grup beceri eğitimleri, telefon koçluğu ve klinisyen konsültasyon ekibi olmak üzere dört temel bileşenden oluşur. DDT grup eğitimleri; duygu düzenleme, sıkıntıya dayanma, farkındalık ve kişiler arası etkililik becerilerini öğretmeyi amaçlar. Duygu düzenleme modülünde danışanlara istenmeyen duygusal tepkileri ve fonksiyonel olmayan davranışları azaltmak için davranışsal ve bilişsel teknikler öğretilir. Duyguları tanımlamak ve adlandırmak, olumsuz duygulardan kaçınmaya son vermek, istenmeyen olumsuz duyguları değiştirmek gibi stratejiler üzerinde durulur. Sıkıntıya dayanma modülünde danışana kendini yatıştırma ve dürtü kontrol teknikleri öğretilir. Kişiler arası etkililik modülünde danışana ilişkilerini sürdürerek ve kendine saygısını koruyarak amaçlarına ulaşabilmesi için atılganlık becerileri öğretilir. Farkındalık modülü, dikkati kendine ya da o ana odaklamayı, gözlemleri açıklamayı, kendiliğinden katılımı, yargılamayan bir duruş sergilemeyi, farkında olmaya ve yapılan işe odaklanmayı öğretmeyi hedefleyen becerileri içerir (Dimeff & Koerner, 2007).

DDT ve Duygu Düzenleme

DDT’de tüm beceriler bir şekilde duygu düzenleme ile ilişkilidir. Farkındalık, DDT’nin en temel becerisidir ve uygun şekilde kullanıldığında kişinin yargılamadan, engellemeden, dikkatini duygularından kaçırılmadan şu anki hislerini tanıması, gözlemlemesi ve onlara izin vermesi anlamına gelir (Linehan, Bohus & Lynch, 2007). Yapılan çalışmalar, farkındalığın bir duygu düzenleme stratejisi olarak etkililiğini ortaya koymaktadır (Arch & Craske, 2006; Goldin & Gross, 2010).

Duygu düzensizliği kişinin normatif koşullar altında yeterince çaba gösterdiği halde duygusal ipuçlarını, deneyimleri, hareketleri, sözel ve/veya sözel olmayan ifadeleri düzenlemede ve değiştirmede yetersizlik yaşamasıdır. Bu yetersizliğin çok çeşitli duyguları, sorunları ve bağlamı kapsaması ise yaygın duygu düzensizliği olarak adlandırılır (Linehan et al., 2007). Duygu düzenleme güçlükleri, uyumsuz davranışlara (intihar, kendine zarar verme, madde kullanımı gibi) neden olur. Bu uyumsuz davranışlar aslında duyguları düzenlemeye hizmet eder ya da hatalı duygu düzenlemenin bir sonucu olarak ortaya çıkar (Koerner, 2012).

Literatürde duygu düzenlemenin olumsuz duyguları kontrol etmeyi mi, yoksa olumsuz duygular hissedilirken davranışları kontrol etmeyi mi işaret ettiğine ilişkin tartışmalar sürmektedir. DDT’nin bakış açısına göre, olumlu ve olumsuz tüm duygular işlevseldir, yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır. Duygu düzenleme becerilerinin hedefi de, negatif ve istenmeyen duyguları ortadan kaldırmak değil; olumlu ve olumsuz tüm duygulara ilişkin bireye farkındalık, kabul ve anlayış kazandırmaktır (Gratz & Tull, 2010; Safer, Telch ve Chen, 2013). Duygu düzensizliğinin düzeltilmesi için kapsamlı bir model sunan DDT’nin en önemli odak noktalarından olan beceri eğitimleri duygusal tepkileri azaltır ve düzenler (Linehan et al., 2007).

DDT’ye göre ruh sağlığı bozuklukların tek ve en önemli nedeni olarak nitelendirilen duygusal hassasiyet, uyarılabilirliği tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Duygusal hassasiyet, genetik faktörlerin ve çeşitli psikolojik faktörlerin (duyguların geçersiz kılınması, bağlanma bozuklukları, travmalar, kayıplar gibi) birlikte ya da ayrı ayrı etkisi ile ortaya çıkabilir. Düşük düzeydeki çevresel uyarıcılar bile duygusal hassasiyeti olan kişilerin yoğun anksiyete ve depresyon yaşamasına neden olabilir. Bu kişiler, çevrelerinde tehlike işaretleri ararlar ve büyük olasılıkla aradıkları bu tehlike işaretlerini bulurlar. Bu durum, onların duygusal uyarılmışlık hallerini yüksek tutar. Çevresel tehdit son bulsa bile, temel duygusal seviyelerine dönmeleri uzun zaman alır (Marra, 2005).

Herhangi bir ruhsal bozukluk eğilimi olmayan kişiler, doğal olarak etkili duygu düzenleme stratejilerini kullanırlar. Duygusal hassasiyeti olan kişiler ise, duygu düzenleme becerileri yerine kaçma ve kaçınma davranışlarını tercih eder. Duygulardan kaçmak için yapılan davranışlar anksiyeteyi artırır; depresyon, dürtü kontrolü, aşırı uyuma, uykusuzluk, aşırı yeme, yetersiz yeme gibi belirtileri şiddetlendirir. Dikkati odaklama süresi kısalmış, hafıza zayıflar, konsantrasyon zarar görür (Marra, 2005). Duygu düzenleme bozukluklarının pek çok ruhsal bozukluğun oluşumunda ve devam etmesinde önemli yer aldığı bilinmektedir (Berking et al., 2008; Koerner, 2012; Marra, 2005; Ögel, 2012). Uygun duygu düzenleme becerilerine sahip olmayan kişiler, kendilerine zarar veren duygu düzenleme tekniklerini kullanırlar. Bu bireylere uygun duygu düzenleme tekniklerini öğretmek ya da zarar veren stratejilerin kullanıldığı zamanları düzeltmek anlamlıdır (Ögel, 2012). Özellikle kabul, sıkıntıya dayanma ve olumsuz duyguların aktif değiştirilmesi (active modification of negative emotions) stratejilerinin öğrenilmesi ruh sağlığının korunması ve terapi sonuçları için özellikle önemlidir.

DDT’de problemleri davranışlar daha çok bir duygu düzenleme çabası ya da hatalı duygu düzenlemenin bir ürünü olarak değerlendirilir (Linehan, 1993’den akt. MacPhersen, Cheavens & Fristad, 2013). Bu bağlamda, DDT kapsamında incelenen tüm davranışların ve bozuklukların, yetersiz duygu düzenleme ile ilişkili olduğu söylenebilir. Özellikle borderline kişilik bozukluğu (Axelrod, Perepletchikova, Holtzman ve Sinha, 2011; Soler et al. 2009) ve onunla ilişkili kendine zarar verme, intihar ve madde kullanımı ile ilgili bozukluklarda (Azizi, Borjali ve Golzari, 2010; Geddes, Dziurawec ve Lee, 2013), depresif bozukluklarda (Feldman, Harley, Kerrigan, Jacobo & Fava, 2009; Harley, Sprich, Safren, Jacobo & Fava, 2008) ve yeme

bozukluklarında (Telch, Agras & Linehan, 2000) yapılan DDT temelli müdahalenin etkili olduğu görülmektedir.

Rivzi ve Steffel (2014), üniversite öğrencilerinin duygu düzensizliklerine DDT temelli iki farklı program ile müdahale etmiş ve kısaltılmış DDT grup beceri eğitiminin öğrencilerin duygu düzensizliğinde etkili bir müdahale biçimi olduğunu ortaya koymuştur. Kirby ve Baucm (2007) tarafından duygu düzensizliği yaşayan çiftlerle yapılan DDT grup beceri eğitimi, katılımcıların depresyon, duygu düzenleme ve ilişki memnuniyeti ile ilgili önemli kazançlar elde ettiklerini göstermektedir. Gratz ve Gunderson (2006), kendine zarar verme davranışı gösteren kadınların duygu düzenleme becerilerini artırmak için yaptıkları müdahale programında, Kabul ve Yüklenim Kuramı, DDT, Duygu Odaklı Terapi ve Geleneksel Davranış Terapilerini kullanmışlardır. Sonuçlar, kabul temelli bu programın kendine zarar veren kadın danışanların duygu düzenleme becerilerini iyileştirdiğini göstermiştir. Yukarıda özetlendiği gibi, duygu düzenleme bozukluğu ya da ilişkili diğer bozukluklarda DDT'nin ve Farkındalık Temelli Terapiler'in etkili olduğu görülmektedir. Türkiye literatüründe duygu düzenleme ile bağlanma stilleri (Rugancı, 2008); ergenlerin ve annelerinin duygu düzenleme güçlükleri ile çocuk yetiştirme davranışları (Saritaş & Gençöz, 2011); duygu düzenleme ile depresyon, obsesif-kompulsif ve sosyal kaygı bozukluğu ilişkisi (Aka, 2011) araştırılmıştır.

Yerli literatür incelendiğinde, DDT temelli bir müdahale programının uygulandığı bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, duygu düzenlemeye yönelik çeşitli müdahale programlarının bulunduğu görülmektedir. Kuzucu (2006), duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik hazırladığı psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi-oluşlarını artırmada tek başına yeterli olmadığını göstermiştir. Çeçen (2002), Bilişsel Davranışçı Terapi çerçevesinde hazırlanan bir programın öğretmen adaylarının duyguları yönetme becerilerinin artırılmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan; Gençoğlu (2012)'nin genç yetişkinlere uyguladığı Duygusal Farkındalık Geliştirme Eğitimi ile Balcı-Çelik (2008)'in hemşirelere uyguladığı Duyguları Güçlendirme Eğitiminin her ikisinde de deney gruplarının iyimserlik düzeylerinin olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Yurtdışı literatür incelendiğinde, duygu düzenleme ile ilişkili çeşitli problemlerin terapisinde duygu düzenleme güçlüklerini azaltıcı müdahaleleri içeren programların kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları üniversite öğrencilerine yönelik yapılmıştır. (Goldin & Gross, 2010; Rivzi & Steffel, 2014; Pistorello et al., 2012). Ancak, ülkemizde çalışmaların sayıca yetersiz oluşu ve danışanlara etkili duygu düzenleme becerileri kazandırmayı hedefleyen Diyalektik Davranış Terapisi ile hazırlanmış bir müdahale programının olmayışı Türkiye'de psikolojik danışma alanı için eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma alanındaki mevcut eksikliği gidermek amacıyla, Diyalektik Davranış Terapisi temelli bir duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenlemede güçlüklerini azaltmada anlamlı bir etkisi olup olmadığını incelemek için yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların başta üniversiteler olmak üzere kurumların psikolojik danışma ve rehberlik servisinde görev yapan uzmanlara katkı sunacağı ifade edilebilir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Diyalektik Davranış Terapisi (DDT) temelli bir duygu düzenleme programının, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisini değerlendirmektir. Araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. Deney grubunun DDGÖ son-test puan ortalaması, ön-test puan ortalamalarından daha düşüktür.
2. Deney grubunun DDGÖ son-test puan ortalaması, kontrol grubunun son-test puan ortalamasından daha düşüktür
3. Kontrol grubunun DDGÖ son-test ve ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık yoktur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, Diyalektik Davranış Terapisi (DDT) temelli bir duygu düzenleme programının, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisini değerlendirmeye yönelik ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Araştırma grubunun, çalışmayı yapan uzmanların aynı fakültede olması ve öğrencilerinin insan merkezli bir meslek edinme sürecinde olmaları nedeniyle, eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşturulması planlanmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturmak üzere çalışmaya katılacak gönüllü öğrencileri belirlemek üzere ilana çıkmış, yeterli başvurunun olmadığı görülünce değişik programlara ait sınıflar dolaşmıştır. Ölçeğin doldurulması ve araştırmaya katılım konusunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) öğrencilerinden yoğun talep ve isteğin olduğu görülmüştür. Okul temelli psikolojik danışma hizmeti çerçevesinde öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal gelişimlerine destek verecek olan danışman adaylarının kendi duygu düzenleme becerilerinin yeterli olmasının beklendiği gerçeğinden hareketle, çalışma PDR öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Kamu Personeli Seçme Sınavı hazırlanıyor olmaları ve uygulama derslerinin fazlalığından dolayı dördüncü sınıf PDR öğrencileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı'nda 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden 128 kişi ile tarama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma gönüllülük esas alınarak öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Program hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş, istekli olan öğrencilere ölçme araçları uygulanmıştır. Tarama çalışmasından elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş, DDGÖ'den en yüksek puanları aldığı tespit edilen ve çalışmanın yapılacağı zaman diliminin kendileri için uygun olduğunu belirten 32 öğrenciye ulaşılmıştır. Yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenleri dikkate alınarak seçilen 18 öğrenci (9 deney, 9 kontrol) yapılan ön görüşmeler ardından çalışma grubuna alınmıştır. Bu on sekiz kişilik denek grubu, deney ve kontrol gruplarına rastgele seçilmiştir. Gruplardaki cinsiyete göre sayıları eşitleyebilmek amacıyla kızlar ve erkekler ayrı ayrı seçilmişlerdir. En yüksek puanlı 10 kız ve 8 erkek seçildikten sonra deney ve kontrol gruplarında beşer kız ve dörder erkek olması için erkekler ve kızlar deney ve kontrol gruplarına ayrı ayrı rastgele yerleştirilmiştir. Araştırmaya katılan grubun tamamının PDR bölümünden olması nedeni ile grupların çoğunluğunun aynı sınıf düzeyinden olmaması ölçütü de kullanılmıştır. Bu nedenle, araştırmaya katılan, gönüllü olan ve puanları yüksek olan denekler deney ve kontrol gruplarına yerleştirilirken, rastgele seçim yapılmış; herhangi bir denek belli bir gruba yerleştirildikten sonra bir sonraki denek aynı sınıftan olması durumunda bu denek araştırmaya alınmamış, bir sonraki denek seçilerek grup mümkün olduğunca üç farklı sınıf seviyesinden oluşturulmuştur.

Çalışma grubu hem deney hem kontrol grubu için 4'er erkek, 5'er kız öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrencilerinin yaş değişkenine ait istatistikler incelendiğinde deney grubunun ortalamasının 20.56, kontrol grubunun ise 20.67 olduğu belirlenmiştir. Deney grubundan 2 öğrenci birinci sınıfta, 4 öğrenci ikinci sınıfta, 3 öğrenci üçüncü sınıfta; kontrol grubundan 3 öğrenci birinci sınıfta, 3 öğrenci ikinci sınıfta, 3 öğrenci üçüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Program öncesi deney ve kontrol gruplarının DDGÖ ölçeğinden aldıkları puanlar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırıldığında, deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p=.757>.05$) (Tablo 1). Çalışmada deney grubu öğrencileri ile hazırlanan program yürütülmüş, kontrol grubu öğrencilerine ise hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Son oturumdan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine son testler uygulanmıştır.

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ortalamaların Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması.

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	9	9.11	82	37	.757
Kontrol	9	9.89	89		

Veri Toplama Araçları

Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği (DDGÖ)

Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerine ait veriler Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilen ve duygu düzenlemenin çeşitli boyutlarında yaşanan güçlükleri belirlemeyi amaçlayan ölçek (DERS-Difficulties in Emotion Regulation Scale), 36 maddeden oluşan 5'li derecelendirme tipi (Hemen hemen hiç (0) ile hemen hemen her zaman (4) aralığında değişen) bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekten toplam puanın yanı sıra, altı alt ölçeğe ilişkin puanlar da elde edilebilir. Alt ölçekler ve örnek maddeler: (1) Duygusal tepkilere ilişkin farkındalığın eksikliği (FARKINDALIK-Ne hissettiğime dikkat ederim), (2) duygusal tepkilere ilişkin netliğin eksikliği (NETLİK- Ne hissettiğimi tam olarak bilirim), (3) duygusal tepkilerin kabul edilmemesi (KABUL ETMEME-Kendimi kötü hissettiğim için utanırım), (4) Etkili stratejilere sınırlı erişim (STRATEJİLER-Kendimi kötü hissettiğimde uzun süre böyle kalacağıma inanırım), (5) olumsuz duyguları yaşarken dürtülerin kontrol edilememesi (DÜRTÜ-(Kendimi kötü hissettiğimde kontrolden çıkarım), (6) olumsuz duygular yaşarken amaç odaklı davranmada güçlük (AMAÇLAR-Kendimi kötü hissettiğimde konsantre olmakta zorlanırım). Ölçekten alınan yüksek puanlar duygu düzenlemede yaşanan güçlüklerin fazlalığına işaret eder. Tüm ölçek için Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı .93, alt ölçekler için .80 ile .89 aralığındadır. Test tekrar güvenirliği .88 (n=21) hesaplanmıştır.

DDGÖ, Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Orijinal ölçekteki altı faktörlü yapı desteklense de, 338 üniversite öğrencisi ile yapılan uyarlama çalışmasında, ölçeğin 10 numaralı maddesi orijinal alt ölçeği olan Farkındalık'ta faktör yükünün düşük olması (.27) ve ölçeğin tümü ile düşük korelasyon (.06) göstermesi nedeni ile ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin altı alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .75 ile .90 arasında değişiklik göstermektedir. Test tekrar test güvenirliği toplam puan için .83 ($p < .01$, $n=59$), alt ölçekler için .60 ile .85 arasında farklı değerlerde hesaplanmıştır (Rugancı ve Gençöz, 2010). Bu araştırma kapsamında da ölçeğin güvenirlik hesaplamaları yapılmış ve ölçeğin toplamı için Cronbach Alpha katsayısı .92 çıkarken amaçlar, strateji, kabul etmem e, dürtü, netlik ve farkındalık alt ölçekler için sırasıyla .72, .87, .91, .82, .57 ve .65 bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin şu an devam ettikleri sınıf, yaş ve cinsiyetleri ile iletişim bilgilerine ilişkin bilgi edinebilmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu bilgiler deney ve kontrol gruplarının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi bakımından homojen şekilde oluşturulması için kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

DDGÖ ve kişisel bilgi formu kullanılarak yapılan tarama çalışmasında veriler, gönüllülük esası ile öğrencilerin sınıflarında toplanmıştır. Son teste ilişkin veriler deney grubu öğrencileri tarafından son oturumdan bir hafta sonra fakültede bir sınıfta ölçme araçlarının doldurulması ile elde edilmiştir. Kontrol

grubu öğrencileri ile de aynı gün içinde bir araya gelinerek kontrol grubuna ait son test verileri elde edilmiştir. DDGÖ ve kişisel bilgi formunun doldurulması yaklaşık on beş dakika sürmüştür.

Programın Hazırlanması

Araştırmacılar programın hazırlığına başlamadan önce, DDT kuramına ilişkin temel kaynakları (Dimeff & Koerner, 2007; Ergün & Uğuz, 2009; Koerner, 2012; Linehan et al., 2006; Linehan et al., 1999; McMMain, Korman & Dimeff, 2001; Ögel, 2012; Safer et al., 2013) incelemişlerdir. DDT'nin kuramsal altyapısının yanı sıra, DDT uygulamalarına yönelik bilgilerin de yer aldığı bu kaynaklar çerçevesinde öğrencilerin duygu düzenlemelerine katkı sunması hedeflenen program oluşturulmuştur.

Diyaletik Davranış Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programı, DDT terapisinin grup beceri eğitimleri temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırmacılar grup beceri eğitimlerinde kullanılacak egzersizleri hazırlamadan önce, DDT'nin dört temel becerisini kazandırmayı amaçlayan çalışma kitaplarını (McKay ve Wood, 2011; McKay, Wood & Brantley, 2007; Van Dijk, 2011) incelenmişlerdir. Bu kitaplarda yer alan çalışmalar, grup egzersizlerinin oluşturulmasında araştırmacılara fikir vermiştir. Böylece DDT Temelli Duygu Düzenleme programda yer alan etkinlikler oluşturulmuştur.

Ön görüşme ve hazırlık oturumu

Hazırlık oturumu ve diğer oturumlar başlamadan önce, deney grubu üyeleri ile görüşülerek, DDGÖ ölçeği sonuçları dikkate alınarak programa davet edildikleri söylenmiştir. Çalışmanın amacı 'katılımcıların duygu düzenleme becerilerini artırmak' olarak açıklanmıştır. Her bir oturuma katılmanın önemine dikkat çekilmiş ve üyeler ile grup liderinin karşılıklı olarak bir katılım sözleşmesi imzalaması ile görüşme sonlandırılmıştır. Deney ve kontrol grubu üyelerine, iç geçerliği tehdit edebileceği endişesi ile deneysel bir çalışma içinde olduklarına dair bilgi verilmemiştir.

Hazırlık oturumuna bir tanışma egzersizi ile başlanmıştır. Grup kuralları açıklanmış ve üyelerin grup kurallarına uyacaklarını taahhüt ettikleri bir sözleşme imzalanmıştır. Altmış dakika süren oturumun son kırk dakikası üyelerin DDT modelini tanımlarına yönelik bir psikoeğitimle sonlandırılmıştır. Psikoeğitimde, DDT anlayışı çerçevesinde duyguların tanımı, olumlu ve olumsuz duyguların işlevi, duyguları yönetme konusunda becerikli olmanın önemi, duyguları yönetmekte kullanılan etkili olmayan başa çıkma yolları ve sonuçları hakkında bilgi verilmiştir. Üyelerin modele ilişkin düşüncelerini ifade etmelerinin ardından oturum sonlandırılmıştır.

Terapi oturumları

Deney grubuna 8 hafta boyunca, her oturum 2 saat sürecek şekilde DDT Temelli Duygu Düzenleme Programı uygulanmıştır. Her oturumda bir farkındalık egzersizi yaptırılmış, birinci oturumdan itibaren her oturumun sonunda üyeler ödevlendirilmiş, verilen ödevleri bir dosya içerisinde her oturuma getirmeleri beklendiği açıklanmıştır. İkinci oturumdan itibaren her oturumun ilk on dakikası üyelerin ödevlerine ilişkin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına ayrılmıştır.

Birinci, ikinci ve üçüncü oturumun temel amacı DDT'nin farkındalık becerisini geliştirmek olmuştur. İlk oturuma her bir üyenin davranışsal amaç belirlemesi ile başlanmıştır. Ardından duygularının farkında olma ve onları yönetmenin önemini fark etme üzerinde durulmuştur. Üyelere farkındalık kavramı tanıtılmış, farkındalık içeren/içermeyen cümleler karşılaştırılmış, farkındalığa ilişkin temel egzersiz olan nefes egzersizi yaptırılmıştır. Farkındalığın, şu ana odaklanmayı ve yargılamamayı içerdiği vurgulanmıştır.

İkinci oturumda, duyguların getirdiği bedensel değişiklikleri fark etme ve bedensel değişikliklerin farkında olmanın duyguları kontrol etmeyi kolaylaştıracağı üzerinde durulmuştur. Üyelerle birlikte, dört temel duyguya ilişkin bedensel değişiklikler belirlenmiştir. Kendi bedensel değişimlerinin farkına

varmaları için, bir farkındalık çalışması olan vücuda odaklanma egzersizi yaptırılmıştır. Bu etkinlikte, üyelerin tüm kas gruplarına sırasıyla odaklanmaları ve fark ettikleri hisleri yorum katmadan sessizce ifade etmeleri sağlanmıştır.

Üçüncü oturumun gündemi duygular ve görevleri olmuştur. Bu oturumda, temel duyguları fark etme, duyguların görevlerini fark etme, duygu-düşünce-davranış ayrımını yapabilme amaçlanmıştır. Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişki üzerinde durulmuş, üyelerin duygu-düşünce-davranış kayıt formu doldurmaları ve gönüllü üyelerin yazdıklarını paylaşmaları sağlanmıştır. Bu oturumda, farkındalık temelli terapilerde kullanılan metaforlardan otobüs metaforundan yararlanılmıştır. Oturum sonunda dağıtılan yeni bir duygu-düşünce-davranış kayıt formu ile üyeler ödevlendirilmiş, bir sonraki oturuma kadar geçen süre boyunca yaşadıkları yoğun duygulara ilişkin bu formu doldurmaları istenmiştir. Yapılan farkındalık egzersizi ve bu egzersize ilişkin paylaşımların ardından oturum sonlandırılmıştır.

Dördüncü oturumun gündemi, DDT'nin sıkıntıya dayanma becerileri kapsamında acı veren duygular olarak planlanmıştır. Temel düşünme biçimleri örneklerle tanıtılmış ve düşünce biçimi tespit formu doldurmaları sağlanmıştır. Etkili davranış biçiminin amaç odaklı olma; davranışların sonuçlarının hesaba katılarak hareket etme; duygularının farkında olma ve onları kabul etmeye karşın duyguları yerine bilge zihni ile hareket etme olduğu açıklanmıştır. Üyelerin etkili davranış sergiledikleri anları düşünmeleri ve paylaşmaları sağlanmıştır.

Beşinci oturum, sıkıntıya dayanma becerileri kapsamında üyelere olumsuz duyguları yoğun yaşadıkları durumlarda dürtülerin tersini yapma becerisi ve yargıları azaltma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Temel duygulara eklenmiş olarak ortaya çıkan dürtüsel davranışlar açıklanmış, dürtülerin tersine hareket etme becerisinin ne zaman ve ne şekilde kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Hem kendilerini hem de başkalarını yargılamadan kabul etmenin, olumsuz duyguların azaltılmasındaki etkisi vurgulanmış ve etkinlik formları ile üyelerin kendi yargılama davranışlarını fark etmeleri sağlanmıştır.

Altıncı oturum, sıkıntıya dayanma etkinlikleri kapsamında üyelere gerçekliği kabul etme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu becerinin mücadele etmemek olmadığı, kişinin kontrolü dışında gelişen ölüm, hastalık, ayrılık gibi olayları yargılamadan kabul etmek olduğu vurgulanmıştır. Mevlana'ya ait Misafirhane şiiri okunmuş, danışanların duygularını paylaşmalarına izin verilmiştir. Yapılan farkındalık egzersizi ile oturum sonlandırılmıştır.

Yedinci oturum, duygu düzenleme becerileri kapsamında, bireyleri kendi ruh hallerini iyileştirecek etkinliklere yönlendirmeyi ve bu etkinliklerini yeterince istekli olmadıkları zamanda bile devam ettirebilmelerini amaçlamıştır. Üyeler, belirledikleri etkinliklere ilişkin hazırladıkları planı uygulama konusunda taahhütte bulunurlar. Uсталık kurma olarak adlandırılan amaç belirleme etkinliği ve olumluya odaklanma becerisi de bu oturumda ele alınır.

Sekizinci oturumda kişiler arası etkilik becerilerine odaklanılmıştır. Bu oturumda üyelerin ilişkilerin hayatın önemli bir parçası olduğu ve ruh halini etkilediklerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri, kendi ilişkilerine yönelik farkındalık kazanmaları, ilişki kurma ve sürdürmede bazı beceriler kazanmaları amaçlanmıştır. Danışanlara, pasif, pasif-agresif, agresif ve atılgan iletişim tutumları tanıtılmış ve onların kendi tutumlarını fark etmeleri amaçlanmıştır. Atılganlık becerisi kazandırmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Son oturumda üyeler ilk oturumda belirledikleri ve yazdıkları davranışsal amaçlarına ilişkin formlarını inceleyip, bu amaçlara ne derece ulaştıkları ile ilgili paylaşımında bulunmuşlardır. Kapanışa yönelik yapılan bir etkinliğin ardından grup oturumları sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının DDGÖ ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U Test ile incelenmiştir. Bu test, parametrik olmayan verilerde ilişkisiz gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymaktadır (Field, 2009).

Mann-Whitney U Testi, az denekli puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2005).

Deney grubunun öntest ve sontest puanları ile kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon testi kullanılmıştır. Bu test, parametrik olmayan verilerde ilişkili gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için kullanılmaktadır (Field, 2009).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın istatistiksel bulguları ve bulgulara ilişkin tablolar araştırmanın denenceleri çerçevesinde verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin DDGÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular:

'Deney grubunun DDGÖ sontest puan ortalaması, öntest puan ortalamalarından daha düşüktür' denencesini test etmek için, deney grubu öğrencilerinin DDGÖ öntest ve sontest puanlarına ait ortalama değeri ile Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ddgö'den Aldıkları Son-Test Puanları ile Ön-Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon Testi İle Karşılaştırılması.

Sontest-Öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	3	3	-2.310	0.021
Pozitif Sıra	8	5.25	42		
Eşit	0				

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin DDGÖ'den aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark sontest lehinedir ($z=-2.310$, $p=0.021<.05$). Bir başka deyişle, programın uygulanmasının ardından deney grubu öğrencilerinin DDGÖ ile ölçülen duygu düzenleme güçlükleri azalmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin DDGÖ'den aldıkları sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular:

'Deney grubunun DDGÖ sontest puan ortalaması, kontrol grubunun sontest puan ortalamasından daha düşüktür' denencesini test etmek için, deney ve kontrol gruplarının DDGÖ'den aldıkları sontest puanlarına ilişkin ortalama değeri ve Mann-Whitney U Test sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney grubu öğrencilerinin DDGÖ'den aldıkları sontest puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılması.

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	9	6.33	57.00	12	.012
Kontrol	9	12.67	114.00		

DDT Temelli Duygu Düzenleme Programına katılan öğrenciler ile programa katılmayan öğrencilerin DDGÖ son test puanlarının karşılaştırılması, iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($U=12$; $p<.05$). Programa katılan öğrencilerin ortalamalarının (6.33) programa katılmayanların ortalamalarına (12.67) göre anlamlı düzeyde daha düşük oluşu, bu programın öğrencilerin DDGÖ ile ölçülen duygu düzenleme güçlüklerini azalttığını göstermektedir.

Kontrol Grubu öğrencilerinin DDGÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular:

'Kontrol grubunun DDGÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı derecede fark yoktur' denencesini test etmek için, kontrol grubu öğrencilerinin DDGÖ ön test ve son test puanlarına ait ortalama değeri ile Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Kontrol grubu öğrencilerinin DDGÖ'den aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamalarının Wilcoxon Testi ile karşılaştırılması.

Ön test-Son test	n	Sıra ortalama	Sıra toplam	z	p
Negatif Sıra	4	4.50	18	.00	1.00
Pozitif Sıra	4	4.50	18		
Eşit	1				

Tablo 4'te, kontrol grubu öğrencilerinin DDGÖ'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=0$, $p=1.00>.05$). Diğer bir deyişle, kontrol grubu öğrencilerinin DDGÖ ile ölçülen duygu düzenleme güçlüklerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Diyalettik Davranış Terapisi (DDT) Temelli Duygu Düzenleme Programının, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular, DDT grup beceri eğitimi ile üniversite öğrencilerinin (Rivzi ve Steffel, 2014) ve çiftlerin (Kirby ve Baurom, 2007) duygu düzenleme güçlüklerine müdahale edilen çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Her üç araştırma da, duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada DDT'nin etkililiğini ortaya koyan sonuçlar sunmaktadır.

DDT'nin Borderline Kişilik Bozukluğu (Axelrod et al., 2011; Soler et al., 2009) ve onunla ilişkili kendine zarar verme, intihar ve madde kullanımı ile ilgili bozukluklarda (Azizi et al., 2010; Geddes et al., 2013), depresif bozukluklarda (Feldman et al., 2009; Harley et al., 2008), yeme bozukluklarında (Telch et al., 2000) etkili olduğu bilinmektedir. Her ne kadar çalışılan örneklem herhangi bir psikiyatrik tanı almamış grup olsa da, duygu düzenleme güçlükleri ve bozukluklarının pek çok ruhsal problemin oluşumunda ve devam etmesinde önemli yer aldığı ve uygun duygu düzenleme becerilerine sahip olmayan kişilerin kendilerine zarar veren duygu düzenleme teknikleri kullandıkları bilinmektedir (Berking et al., 2008; Koerner, 2012; Marra, 2005; Ögel, 2012). DDT'de problemleri davranışların daha çok duygu düzenleme çabası ya da hatalı duygu düzenlemenin bir ürünü olarak değerlendirildiği (Linehan, 1993'den akt. MacPhersen et al., 2013) düşünülürse, araştırma bulgularının bu araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada bireylerin duygu güçlüklerinin azaltılması ve düzeltilmesi yalnızca grup çalışması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu sonuç, Lync, Morse, Mendelson ve Robins'in (2003) bulgularıyla tutarlıdır. Ancak tek başına grup çalışmalarının yeterli olmayacağını, terapinin diğer tüm bileşenleri (bireysel terapi, telefon koçluğu) ile uygulanması gerektiğini gösteren bulgularla (Gratz & Gunderson, 2006; Linehan, 1993'den akt. Linehan vd., 2007; Telch et al., 2000) farklılaşmaktadır. Günümüz koşulları

düşünüldüğünde, daha az maliyetle daha fazla verim elde etme çerçevesinde, bireysel görüşme ve telefon desteği gibi tekniklere ihtiyaç duyulmadan bireylerin duygu güçlüklerinin azaltılmasında grupla psikolojik danışmanın etkili olabileceği sonucu önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında hazırlanan program, ağırlıklı olarak duyguların farkında olmayı ve onları düzenlemeyi içermektedir. Alan yazın incelendiğinde DDT, farkındalık temelli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Ögel, 2012). Farkındalık DDT'nin en temel becerisidir ve tüm oturumlarda yapılan etkinlikler bu kavram ile ilişkilidir (Safer et al., 2013). Rugancı farkındalık (2008) ve Gökçe (2013) farkındalık ve kabul etmeme alt ölçeklerinin genel psikolojik sağlığı yordamadığını belirtmiş olsalar da, literatürde farkındalığın duygu düzenleme güçlüğünü azaltmada ve etkili duygu düzenleme becerileri öğretmede etkili bir yöntem olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Goldin & Gross, 2010). Bu bağlamda, hazırlanan DDT Temelli Duygu Düzenleme Programında farkındalık becerisi kazandırmanın temel hedeflerden olduğu dikkate alınır, sonuçların farkındalığın bir duygu düzenleme becerisi olarak etkili olduğunu ileri süren araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Türkiye'de duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik programlar incelendiğinde, Kuzucu (2006) ve Çeçen'in (2002) araştırmaları göze çarpmaktadır. Kuzucu (2006), duygusal farkındalığın ve duyguları ifade etmenin, psikolojik ve öznel iyi oluşu artırmada tek başına yeterli olmadığını rapor etmiştir. Kuzucu'dan (2006) farklı olarak bu çalışmada, duygulara yönelik farkındalık egzersizlerinin yanı sıra birtakım davranışsal müdahalelere de yer verilmiştir. Bu farklılığın, DDT Temelli Duygu Düzenleme Programının etkililiğini artırdığı düşünülebilir.

Çeçen (2002), Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) çerçevesinde hazırladığı Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının öğretmen adaylarının duyguları yönetme becerilerini artırmada etkili olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar Çeçen'in çalışmasını destekler niteliktedir. Çünkü bu çalışmada kullanılan DDT Temelli Duygu Düzenleme Programı da BDT'nin bir türüdür ve içinde bilişsel davranışçı yöntem ve teknikleri barındırmaktadır.

Araştırmanın bulgularının, Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulayıcıları için yol gösterici nitelikte olduğu söylenebilir. Program, başta üniversiteler olmak üzere liselerde de duygu düzenleme güçlüğü olan danışanlara uygulanabilir. Programın kazandırdığı farkındalık becerisi sayesinde konsantrasyonları artan ve yüksek düzeydeki duygusal uyarılmaları ile daha kolay başa çıkan öğrencilerin duygu odaklı yerine amaç odaklı davranma sıklıklarının artacağı düşünülmektedir. Pek çok öğrencinin, olumsuz duyguları yoğun şekilde yaşarken derslerine yoğunlaşmakta zorlandığı bilinmektedir. Programın uygulanması ile öğrencilerin duygusal becerilerindeki artışa bağlı olarak akademik başarılarının da artması beklenebilir.

Daha önce ifade edildiği üzere, araştırma çerçevesinde hazırlanan program duygu düzensizliğini azaltmak için, dört temel DDT becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada, deney grubundaki üyelerin duygu düzenleme güçlüklerindeki azalmanın, hangi DDT becerisinden kaynaklandığı araştırılmamıştır. Bir başka çalışmada, hangi DDT becerisinin duygu düzensizliğini azaltmada daha etkili olduğu araştırılabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, bazı önemli sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. İlki, bu çalışmanın sınırlı bir popülasyonda (herhangi bir psikiyatrik tanı almamış üniversite PDR öğrencileri) gerçekleştirilmiş olduğudur. Bu durum, çalışma sonuçlarının genellenebilirliği açısından önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerle yapılacak çalışmalar hazırlanan müdahale programının iç ve dış geçerliliğini artırabilecektir. Ayrıca, depresyon, anksiyete, yeme bozukluğu, kendine zarar verme davranışı ya da intihar gibi bir klinik tanı almış bireyler ile yapılacak yeni çalışmalarda DDT Temelli Duygu Düzenleme Programının etkililiği incelenebilir. İkincisi, çalışmada kullanılan ölçme aracının (DDGÖ), sadece olumsuz duyguları düzenlemeye ilişkin bilgi veriyor olmasıdır (Rugancı & Gençöz, 2010). Bilindiği gibi, sadece olumsuz duyguların değil, olumlu duyguların da yoğun yaşanması rahatsızlık verici olabilir (Safer et al., 2013). DDGÖ'nin bu sınırlılığı nedeniyle araştırma sonuçları sadece olumsuz duygular çerçevesinde genellenebilir. Son olarak, bu

araştırma için hazırlanan programın, DDT çerçevesinde hazırlanmış psiko-eğitimi de kapsayan bir grupla psikolojik danışma çalışması olduğu bilinmelidir.

Sonuç olarak çalışma, Türkiye’de DDT temelli yapılan ilk deneysel araştırmadır ve araştırma kapsamında hazırlanan program da duygu düzenleme güçlüklerine DDT temelli müdahale amaçlı hazırlanan ilk kapsamlı program niteliğindedir. Bulgular, bu programın, üniversite öğrencilerinin mevcut işlevsiz duygu düzenleme stratejilerini değiştirmede, onlara etkili duygu düzenleme stratejileri öğretmede, bir başka deyişle duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada başarılı olduğunu göstermekte ve gelecekte yapılacak çalışmalar için öncü nitelik taşımaktadır.

Extended Abstract

Introduction

Even though university years thought as intellectual and social development accelerate and the intense stress related with university entrance exam ends, research results showed that almost a half of university students were diagnosed as having a psychiatric disorder at last one year. (Blanco et al., 2008). Ceyhun & Ceyhun (2003) proposed that university students are the risk group for commit suicide because of increasing hopelessness level. Also, university students have more alcohol problems than the other adolescent groups (Blanco et al. 2008).

The most common problem of university students, depression and anxiety (Ceyhan, Ceyhan & Kurtyilmaz, 2009; Surtees, Pharoah & Wainwright, 1998) are related with emotion regulation strategies (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010), Even mild level of depression result in stagnation, unproductiveness and misery (Özdel et al., 2002), it is clear that every level of depression affect the life of university students expected to accomplish social, emotional and academic tasks. Additionally, besides academic and economic problems, avoiding negative emotions, ineffective coping behavior toward negative emotions increase existing problems and bring new problems also. In this context, research results on the relationship between emotion regulation and psychological problems necessitate the programs for university students to develop self acceptance level communication skills and quality of social relationships (Ceyhan et al., 2009).

Skills training, one of the main focus of Dialectical Behavior Therapy (DBT) proposing a comprehensive model for improving emotional regulation, decreases and regulates emotional reactions (Linehan et al., 2007). So that, in the present research, the intervention program developed by researchers to decrease the difficulties university students face in the emotion regulation is based on DBT. The program aimed to teach emotion regulation, distress tolerance, mindfulness and interpersonal effectiveness skills.

In DBT, the problematic behaviors are mostly evaluated as an emotion regulation effort or product of false emotion regulation (Linehan, 1993; as cited in. MacPhersen et al., 2013). Emotion regulation difficulties cause discordant behaviors such as suicide, material usage, eating disorder and self harm (Koerner, 2012). Results of DBT based interventions in especially borderline personality disorder (Axelrod, Perepletchikova, Holtzman and Sinha, 2011; Soler et al., 2009) and accordingly in disorders related with self harm, suicide and material usage (Geddes, Dziurawec & Lee, 2013; Azizi, Borjali & Golzari, 2010) in depressive disorders (Feldman, Harley, Kerrigan, Jacobo & Fava, 2009; Harley, Sprich, Safren, Jacobo & Fava, 2008) and in eating disorders (Telch, Agras & Linehan, 2000).

Results of studies performed by Gratz and Gunderson (2006), Kirby and Baucm (2007), Rivzi and Steffel (2014) prove the effectiveness of DBT in decreasing the emotion regulation difficulties. Although there are a few programs related with intervention to emotion regulation difficulties, no DBT based studies are present. The aim of this research is to assess the effect of a Dialectical Behavior Therapy Based Emotion Regulation Program on decreasing the emotion regulation difficulties of university students.

Method

Research Design

This research is a pretest-posttest experimental study with control group.

Participants

After the survey research administered to 128 university students attending guidance psychological counseling department, 18 students (9 experiment, 9 control) were selected from these 128 students to consist of study group. DBT based emotion regulation was applied to experiment group and no study was performed to control group.

Preparing the program

Before preparing program, basic literature related with DBT (Dimeff & Koerner, 2007; Ergün & Uğuz, 2009; Koerner, 2012; Linehan et al., 2006; Linehan et al. 1999; McMain, Korman & Dimeff, 2001; Ögel, 2012; Safer et al., 2013) was revised by researchers. Also workbooks aimed to develop four basic skills of DBT were reviewed (McKay, Wood & Brantley, 2007; Van Dijk, 2011; McKay & Wood, 2011). Exercises including in these books contribute researchers to develop exercises in the present research.

Group sessions

DBT Based Emotion Regulation Program was applied to experiment group after pre-interview and preparation sessions for 8 weeks (every session lasting for 2 hours). Preparation session started with a pschoeducation introducing DBT model. The basic aim of first, second and third sessions was to develop mindfulness skills of DBT. Fourth, fifth and sixth sessions aimed to develop distress tolerance skills, seventh session was aimed to develop emotion regulation and eighth session was aimed to develop interpersonal effectiveness skills.

Instrument

Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) which was developed by Gratz and Roemer (2004) and aiming to determine the difficulties faced in various dimensions of emotion regulation, is a 5 point Likert type self evaluation scale consisting of 36 items and 6 sub dimensions. For original scale, the Cronbach alpha internal consistency coefficient for whole scale was 0.93 and was between 0.8 and 0.89 for sub scales. Test-retest reliability was calculated as 0.88 (n=21).

For 6 sub dimensions of the adapted scale the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient varies between 0.75 and 0.90. Test-retest reliability was calculated as 0.83(p<.01, n=59) and was between 0.6 and 0.85 for sub scales.(Rugancı & Gençöz, 2010). In the present research, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were calculated and found as follows: for item total .92, and changes between .57 and .91 for subscales.

Personal info form: Personal info form was used in order to obtain information about class, age, and gender and communication info of students. These data were used to form the experimental and control groups homogeneously in relation to the age gender, grade level.

Data Analysis

Mann-Whitney U test was performed to examine the difference between Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) post-test scores of experiment and control groups. Wilcoxon test was used to compare Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) pretest-posttest scores of experiment and control groups.

Results

Wilcoxon test results related with DERS pretest and posttest results of experiment group students showed that there is significant difference between pretest and posttest point averages and that this difference is in favor of posttest (z=-2.310, p=0.021<.05).

Wilcoxon test results related with pretest and posttest points of students from DERS showed that there is no significant difference between pretest and posttest point averages of control group students ($z=0$, $p=1.00>.05$).

Mann-Whitney U Test results related with the posttest points of experiment and control groups from DERS, showed that there is significant difference between DERS posttest between students who participated DBT based emotion regulation program and who did not ($p=.011<.05$). The averages of students who participated to the program ($n=6,33$) being significantly lower than the students who did not participate ($n=12,67$) shows that this program decreases the emotion regulation difficulties of students measured by DERS.

Discussion, Conclusion & Implementation

The findings obtained in this study is in parallel with the findings of the studies where intervention was made to emotion regulation difficulties of university students (Rivzi & Steffel, 2014) and couples (Kirby & Baurom, 2007) by DBT group skill education.

It is known that DBT is effective on borderline personality disorder (Axelrod, Perepletchikova, Holtzman & Sinha, 2011; Soler et al., 2009) and accordingly in disorders related with self harm, suicide and material usage (Geddes, Dziurawec & Lee, 2013; Azizi, Borjali & Golzari, 2010) in depressive disorders (Feldman, Harley, Kerrigan, Jacobo & Fava, 2009; Harley, Sprich, Safren, Jacobo & Fava, 2008) and in eating disorders (Telch, Agras & Linehan, 2000). It is observed in this study that DBT which is effective in disorders related with emotion regulation difficulty is also effective on decreasing the emotion regulation difficulties of non-clinical samples.

Similarly to the conclusions of Lync, Morse, Mendelson and Robins (2003), only group study was performed in this research for decreasing and regulating the emotion regulation difficulties. Considering the conditions of today, the conclusion that psychological consultation by group can be effective in decreasing emotional difficulties of individuals without the need of personal interview and phone support in frame of obtaining higher efficiency with lower cost, is important.

In DBT Based Emotion Regulation Program, considering that redounding “mindfulness” skill is important, it can be said that the results are consistent with the research results of Goldin and Gross (2010) stating that mindfulness is an emotion regulation skill.

Çeçen (2002) stated that the emotion management skill education program which he prepared under the scope of cognitive behavioral therapy (CBT) is effective in increasing the emotion management skills of teacher candidates. The results obtained in this study support the study of Çeçen. Because DBT based emotion regulation program used in this study is also a type of CBT and includes cognitive behavioral method and techniques.

Research results constitute a program for guidance and psychological counseling implementers. The program which may be applied in high schools and universities will be useful in increasing the emotion regulation skills of students.

The limitations of the research are; the sample consisting of non-clinical university students, the used measurement tool (DERS) providing info for only regulation of negative emotions, (Rugancı & Gençöz, 2010) and the program prepared for the research, performing a psychological consultancy study with a group prepared under the scope of DBT and also including psycho-education. In other researches, studies on clinical samples can be performed; an examination about which DBT skill is more effective in decreasing emotion irregularity can be performed.

The findings of the research which is the first DBT based experimental research in Turkey and first comprehensive program prepared for DBT based intervention shows that, DBT Based Emotion Regulation Program is successful in decreasing the emotion regulation difficulties of university students.

Kaynakça

- Aka, B. T. (2011). *Algılanan ebeveyn tutumları, duygu tanıma ve duygu düzenleme ile depresyon, obsesif-kompulsif bozukluk ve sosyal kaygı belirtileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*, 217-237.
- American College Health Association. (2014). ACHA-National College Health Assessment II: Reference group executive summary Spring 2014. Hanover, MD: Author. Retrieved October 1, 2015, from http://www.acha-ncha.org/docs/ACHA-NCHA-II_ReferenceGroup_ExecutiveSummary_Spring2014.pdf
- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy, 44*, 1849-1858.
- Axelrod, S. R., Perepletchikova, F., Holtzman, K., & Sinha, R. (2011). Emotion Regulation and Substance Use Frequency in Women with Substance Dependence and Borderline Personality Disorder Receiving Dialectical Behavior Therapy. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 37*(1), 37-42.
- Azizi, A., Borjali, A., & Golzari, M. (2010). The effectiveness of emotion regulation training and cognitive therapy on the emotional and addictional problems of substance abusers. *Iranian Journal of Psychiatry, 5*(2), 60-65.
- Balcı-Çelik, S. (2008). Duyguları Güçlendirme Eğitimi Programı'nın hemşirelerin iyimserlik düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8*(3), 781-804.
- Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy, 46*, 1230-1237.
- Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S. M., & Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: Results from the national epidemiologic study on alcohol and related Conditions. *Archives of general psychiatry, 65*(12), 1429-1437.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceyhan, A., Ceyhan, E., & Kurtyılmaz, Y. (2009). Investigation of university students' depression. *Eurasian Journal of Educational Research, 36*, 75-90.
- Ceyhan, A. G., & Ceyhan, B. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde intihar olasılığının değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri, 6*, 217-224.
- Çeçen, A. R. (2002). *Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programı'nın öğretmen adaylarının duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dimeff, L. A., & Koerner, K. (2007). *Dialectical behavior therapy in clinical practice: Applications across disorders and settings*. New York: The Guilford Press.
- Erdur Baker, Ö., & Bıçak, B. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sorunları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Retrieved October 1, 2015, from <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/957/1756>Ergün, B. M. (2009). Diyalektik Davranışçı Terapi. *Türk Psikiyatri Dizin, 10*(Ek:1), 59.
- Feldman, G., Harley, R., Kerrigan, M., Jacobo, M., & Fava, M. (2009). Change in emotional processing during a dialectical behavior therapy-based skills group for major depressive disorder. *Behavior Research and Therapy, 47*(4), 316-321.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3. bs.)*. London: SAGE Publications.

- Geddes, K., Dziurawiec, S., & Lee, C. W. (2013). Dialectical Behaviour Therapy for the treatment of emotion dysregulation and trauma symptoms in self-injurious and suicidal adolescent females: A pilot programme within a community-based child and adolescent mental health service. *Psychiatry Journal*, 2013, Retrieved May 25, 2014, from Hindawi Publishing Corporation
- Gençoğlu, C. (2012). *Duygu odaklı terapiye dayalı duygusal farkındalık eğitiminin genç yetişkinlerin iyimserlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) on emotion. *American Psychological Association*, 10(No:1), 83-91.
- Gökçe, G. (2013). Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü. *Ebeveynin Duygusal Erişilebilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gratz, K. L., & Gunderson, J. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior Therapy*, 37(1), 25-35.
- Gratz, K. L., & Roamer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance-and mindfulness-based treatments. R. A. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change*, (107-133). Oakland: New Harbinger Publications
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Hanson, J. B. (2012). *Dialectical behavioral therapy in the public schools (PowerPoint, 9.8MB)*. Retrieved June 29, 2014 from www.pps.k.12.or.us
- Harley, R., Sprich, S., Safren, S., Jacobo, M., & Fava, M. (2008). Adaptation of dialectical behavior therapy skills training group for treatment-resistant depression. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 196(2), 136-143.
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B., & Pehlivan, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 137-146.
- Koerner, K. (2012). *Doing dialectical behavior therapy a practical guide*. New York: The Guilford Press.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Linehan, M. M., Bohus, M., & Lynch, T. R. (2007). Dialectical Behavior Therapy for pervasive emotion dysregulation. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (s. 581-605). Retrieved June 29, 2014, from <http://blogs.uw.edu/btrc/files/2013/04/linehan-bohus-lynch-2007.pdf>
- Linehan, M. M., Comtois, K. A., Murray, A. M., Brown, M. Z., Gallop, R. J., Heard, H. L., . . . Lindenboim, N. (2006). Two-year randomized controlled trial and follow-up of Dialectical Behavior Therapy vs therapy by experts for suicidal behaviors and borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry*, 63(7), 757-766.
- Linehan, M. M., Schmidt, H., Dimeff, L. A., Craft, J. C., Kanter, J., & Comtois, K. A. (1999). Dialectical Behavior Therapy for patients with borderline personality disorder and drug-dependence. *The American Journal on Addictions*, 8(4), s. 297-292.

- Marra, T. (2005). *Dialectical behavior therapy in private practice*. Oakland: New Harbinger Publications.
- McKay, M., & Wood, J. (2011). *Dialectical behavior therapy diary: monitoring your emotional regulation day by day*. Oakland: New Harbinger Publications.
- McKay, M., Wood, J., & Brantley, J. (2007). *The dialectical behavior therapy skills workbook: practical DBT exercises for learning mindfulness*. Oakland: New Harbinger Publications.
- McMain, S., Korman, L. M., & Dimeff, L. (2001). Dialectical Behavior Therapy and the treatment of emotion dysregulation. *Journal of Clinical Psychology, 57*(2), 183-196.
- Nock, M. K., Teper, R., & Holander, M. (2007). Psychological treatment of self-injury among adolescents. *Journal of Clinical Psychology, 63*(11), 1081-1089.
- Ögel, K. (2012). *Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü dalga. Farkındalık (ayırısama)ve kabullenme temelli terapiler*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Özden, L., Bostancı, M., Özdel, O., & Oğuzhanoglu, N. K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 3*, 155-161.
- Pistorello, J., Fruzzetti, A. E., MacLane, C., Gallop, R., & Iverson, K. M. (2012). Dialectical behavior therapy (DBT) applied to college students: a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 80*(6), 982.
- Rivzi, S. L., & Steffel, L. M. (2014). A pilot study of two brief forms of DBT skills training for emotion dysregulation in college students. *Journal of American College Health, 62* (6), 434-439.
- Rugancı, R. N. (2008). *The relationship among attachment style, affect regulation, psychological distress and mental construction of the relational world*. Unpublished doctorate dissertation, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rugancı, R. N., & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of Turkish version of Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology, 66*(4), 442-455.
- Safer, D., Telch, C., & Chen, E. (2013). *Tikanırcasına yeme bozukluğu ve bulimia için diyalektik davranış terapisi*. (G. Sart, Çev.) Ankara: Nobel.
- Sarıtaş, D., & Gençöz, T. (2011). Adolescents' emotion regulation and its relation with their mothers' emotion regulation and parental rearing behaviors. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 18*(2), 117-126.
- Soler, J., Pascual, J. C., Tiana, T., Cebrià, A., Barrachina, J., Campins, M. J., . . . Pérez, V. (2009). Dialectical Behavior Therapy skills training compared to standart group therapy in borderline personality disorder: A 3-month randomized controlled clinical trial. *Behavior Research and Therapy, 47*(5), 353-358.
- Surtees, P. G., Pharoah, P. D. P., & Wainwright, N. W. J. (1998). A follow-up study of new users of a university counselling service. *British Journal of Guidance and Counselling, 26*(2), 255-272.
- Telch, C., Agras, W., & Linehan, M. (2000). Group Dialectical Behavior Therapy for binge-eating disorder: A preliminary, uncontrolled trial. *Behavior Therapy, 31*, 569-582.
- Van Dijk, S. (2011). *Don't let your emotions run your life for teens: dialectical behavior therapy skills for helping you manage mood swings, control angry outbursts, and get along with others*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Vøllestad, J., Sivertsen, B., & Nielsen, G. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy, 49*, 281-288.



55-74 Aylık Çocukların Resimlerinde Aile Algısının Değerlendirilmesi

Ege AKGÜN^{a*}, Ayşegül ERGÜL^a

^aAnkara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.2015.011

Makale Geçmişi:

Geliş 03 Ocak 2015
Düzeltilme 15 Ağustos 2015
Kabul 17 Eylül 2015

Anahtar Kelimeler:

Çocuk resmi,
Resim değerlendirme,
Aile algısı,
Betimsel analiz.

Öz

Okul öncesi dönem çocuklarının resimlerinde aile algısının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde kurgulanmış ve çalışmada betimsel analiz yöntemi ile çocuk resimleri değerlendirilmiştir. Çalışma grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 55-74 ay grubu 109 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme listesi kullanılmıştır. Resimlerin çoğunlukla çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olduğu ancak çocukların planlı ve tamamlanmış resim yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Çocukların aile resimlerinde birliktelik özelliğine bakıldığında çoğunlukla çekirdek aile dışında çizim yapmadıkları görülmektedir. Resimlerde çocuklar çoğunlukla aile üyelerini bir arada, benzer giysiler giyme ya da olumlu bir etkinlik, olumlu bir birliktelik ile ve arada engel olmadan resimlemişlerdir. Çocukların resimlerinde çoğunlukla öfke ifadelerine yer vermedikleri ve olumsuz yüz ifadesi kullanan çocukların az sayıda olduğu görülmektedir.

Evaluation of the Perception of Family In Drawings of 55-74 Months Old Children

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2015.011

Article history:

Received 03 January 2015
Revised 15 August 2015
Accepted 17 September 2015

Keywords:

Child drawing,
Drawing evaluation,
Family perception,
Descriptive analysis.

Abstract

This study was carried out to identify the perceptions of family in drawings of preschool children. The phenomenological method, one of the qualitative research methods, was used for the research design, and the descriptive analysis method was used to evaluate the children's pictures. The research participants were 109 children 55 to 74 months old, who were enrolled in preschool education institutions in the Çankaya, Keçiören and Mamak districts of Ankara in 2013-2014 academic year. The evaluation list developed by the researchers was used for the purpose of this study. The research showed that the pictures were mostly charming, joyful, happy and entertaining, but children had difficulty in drawing organized and complete pictures. Evaluating the children's pictures with respect to family composition, the researchers found that the children mostly drew pictures of the nuclear family. In most cases, the children depicted family members together, in similar clothes or engaged in a positive activity and without any barriers between them. The children generally did not draw expressions of anger, and there was a small number of children that used negative facial expressions in pictures.

* Yazar: akgun@ankara.edu.tr

Giriş

Resim, yetişkinlere göre sözel ifadesi daha sınırlı olan çocukların temsili iç dünyasını anlamada etkili, alternatif bir yoldur. Çocuklar duygu ve düşüncelerini, çevreyle olan yaşantılarını, çevreleri hakkındaki gözlemlerini resimlerdeki karakteristik farklılıklar yoluyla ifade edebilirler. Çocuk çizimleri onların "akıllarına bir ayna tutmak" ya da "çocuğun dünyasına yeni kapılar açmak" olarak tanımlanabilir (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009; Hamama & Ronen 2009; Kırıçoğlu, 2002). Ayrıca sanatsal değerlendirmelerin çocukların duygu ve düşüncelerine sansürlü bir bakış sağlama ve dil becerileri henüz gelişmemiş ya da bu konuda isteksiz çocukların değerlendirilmesinde sözsüz bir iletişim yolu sağlama ya da sözlü olarak ele alındığında çok fazla kaygı yaratacak bilgileri ortaya çıkarma gibi yararları bulunmaktadır (Arrington, 2001; Veltman & Browne, 2003; Wilson & Ratekin, 1990). Bu nedenlerle çocuklarla yapılan çalışmalarda yansıtıcı (projektif) bir yöntem olarak resim gibi sanat temelli değerlendirmeler, estetik eğitim ve klinik amaçlı olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Jalongo & Stamp, 1997, Akt. Lim, 2004).

Çocuk çizimleri bilişsel, gelişimsel, insancıl yaklaşımları, psikodinamik ve bağlanma kuramlarını kapsayan geniş bir teorik perspektifte yorumlanmaktadır. Bu teorik bakış açılarının altında yatan temel varsayım çocuğun deneyimlerinin ve iç dünyasının bilişsel temsilleri aracılığıyla resimlere yansıtılabildiğidir (Pianta & Longmaid, 1999). Psikanalitik yaklaşım çerçevesinde klinisyenler ve araştırmacılar çizimde ifadelerin analitik yorumlanması ile kişinin zayıflıkları, korkuları ve negatif özelliklerinin yanı sıra güçlü yönlerini, kullanılmayan potansiyelini ortaya çıkarmayı sağladığı ve birey hakkında fikir verdiğini iddia etmektedirler (Freilich & Sheckman, 2010). Malchiodi (2013) çocukların yaptıkları resimler üzerine çocuklarla çalışırken iki amacının bulunduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi; çocuğun düşüncelerini, duygularını, olaylar hakkındaki görüşlerini açığa çıkarmasına yardım etmek ve diğeri ise en uygun müdahaleye karar vermede çocuğun duygu, düşünce, inançlarını anlama ile birlikte olayları ve çevreyi algılama tarzını daha iyi anlamaya yardımcı olmaktadır.

Çocukları tanıma ve değerlendirmede, gelişim özellikleri gereği özellikle erken çocukluk döneminde daha sıklıkla yansıtıcı testler, çocuğun oyunlarının ve hikâyelerinin değerlendirilmesi gibi yöntemler kullanılmaktadır. Kişinin iç dünyası ve dolayısıyla kişiliği ile ilgili daha ayrıntılı bilgi edinmek için kullanılan yansıtıcı teknikler, Freud'un yansıtma (projeksiyon) düzeneği ile ilgili açıklamalarıyla örtüşmektedir. Yansıtma, kişinin çizdiği resim veya oluşturduğu bir hikâyeye ile imgesel olarak düşünce, duygu ve çatışmalarını ifade etmesidir. Bu değerlendirme yöntemlerinde tek bir doğru yanıt olmadığı, daha az yapılandırılmış, açık uçlu ve yaratıcı oldukları için bireyin içsel duygularını özgürce ifade etmesini sağlamaktadırlar (Sönmez, 2005). Bu bağlamda çocukların resimleri gibi kendi yarattıkları eserlerin gelişimsel, algısal ve ailesel dinamiklerinin değerlendirilmesi için kullanılabilen ifade edilmektedir (Gross ve Haynes, 1998; Stuyck, 2003).

Çocuk resimleri klinik uygulamalarda, zihinsel olgunluğu, öğrenme güçlüklerini, kişiliği ve duygusal durumu ya da hayatlarında önemli bireylere yönelik duygularını değerlendirmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Değerlendirme araçlarına "Bir Adam Çiz Testi"; "Goodenough-Harris İnsan Çizimi Testi"; "Ev-Ağaç-İnsan Çizimi Testi" ve "Kinetik Aile Çizim Testi" örnek olarak verilebilir (Malchiodi, 2013). Bununla birlikte bu testlerin geçerlik ve güvenilirliği sorgulanmaya devam edilmektedir (Camara, Nathan & Puente, 2000; Cashel, 2002; Sayıl, 2004). Resimlere dayalı değerlendirmelerde, yaptığı resim hakkında çocukla görüşme yapılarak kendi resimleri üzerine konuşmalarının sağlanması önem taşımaktadır (Lee & Hunsley, 2003; Rodari, 2007).

Ülkemiz alan yazınında çocuk resimlerinin farklı konu alanlarında araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Orta çocukluk döneminde yapılan çalışmalara bakıldığında meslek algısının sıklıkla çalışmalarda yer aldığı görülmektedir. 7-12 yaş grubu 109 çocuk ile doktorluk (Taş, Aslan & Sayek, 2006), ilköğretim okulu birinci kademedeki eğitimine devam eden 1000 çocuk ile öğretmenlik algısı değerlendirilmiştir (Aykaç, 2012). Bilim insanı algısını Oğuz-Ünver (2010) 65 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ve 48 son sınıf öğretmen adayının yer aldığı araştırmasında ve benzer bir şekilde Türkmen (2008) 287 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada değerlendirmiştir. Bu yaş grubu ile yapılan diğer

çalışmalara bakıldığında ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 23 öğrenci ile internet algısı (Ersoy & Türkkan, 2009) ve 28 ilkokul beşinci sınıf öğrencisi ile teknoloji algısı (Erişti & Kurt, 2011) belirlenmeye çalışılmıştır. Özel gruplarla gerçekleştirilen çalışmalarda, yaş ortalaması 9- 12 yaş arasında değişen, hastanede yatmayan ve akut ya da kronik nedenlerle hastanede yatan 60 çocuğun hastane algısının (Şen-Beytut, Bolışık, Solak & Seyfioğlu, 2009) ve kurumda ve ailesinin yanında büyüyen 7-11 yaş grubu 400 çocuğun anne algısının (Çakmak & Darıca, 2012) resimler yoluyla değerlendirildiği görülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yapılan çalışmaların daha sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda 5-8 yaş arası 30 çocuk ile bilim insanı (Buldu, 2006) ve 5-7 yaş grubu 240 çocuk ile öğretmen (Dağlıoğlu, 2011) olmak üzere meslek algısının belirlendiği görülmüştür. Ayrıca Türkkan (2004) okulöncesi dönem çocuklarının resimlerini aile yaşamlarına ilişkin ipuçları bakımından değerlendirmiştir. Bu çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri ile çocukların yapmış oldukları resimler değerlendirilmiştir.

Birey, nesne ya da duruma ilişkin algılarını deneyimleri, önyargıları ve gereksinimleri aracılığı ile oluşturmaktadır. Bu nedenle, bir olgu ile ilgili algılar bireyin sosyal yaşamında yüklediği anlamları da içermektedir. Buna göre, çocukların aile çizimleri de gerçekliğin birebir görüntüleri değil, duygu, düşünme ve algısal duyarlılık gibi deneyimleri ile sembolik temsilleri olduğu söylenebilir (Cox, 2005). Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada çocukların aile ile ilgili algılarını değerlendirmek amacı ile çocuk resimlerinden yararlanılmıştır.

Üç ve dört yaşa kadar karalama döneminde olan çocukların çizimleri için anlattıkları hikayeler değişebilirken dört yaştan itibaren şema öncesi olarak adlandırılan dönemde çocukların çizimleri ile ilgili hikayeleri tutarlılık göstermeye başlamaktadır (Malchiodi, 2013). Buna göre çocukların çizimlerinde ifade ettikleri özelliklerin ifade etmek istedikleri özellikler olduğu düşünülebilir. Paralel olarak Piaget çocukların gördüklerinden ziyade bildiklerini çizme eğiliminde olduğunu ifade etmiştir (Akt. Trawick-Swith, 2013). Ayrıca sembolik düşüncenin başlaması ile eş zamanlı olarak üç-dört yaş itibarıyla çocukların resimlerinde kendi yaşantılarının öznel temsilleri ile ilgili bilgiler yer almaya başlamaktadır. Çocuk resminde düzenleme ve planlama yapmaya başladığı için aile bireylerinin sayfada konumlandırılması rastgele olmayıp simgesel bilgileri içermektedir. Ailenin ilişkisel yapısındaki farklılıklar, ailedeki bütünlük çocukların aile çizimlerine yansımaktadır. Yapılan çalışmalar bireylerin kâğıt üzerindeki mekânsal yakınlığının ilişkilerindeki yakınlık ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca aile bireyleri arasında uygun sıra ile ölçeklendirme yapabildikleri, tehdit edici ve duygusal olarak problemlenilen bireyleri daha küçük çizme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bununla birlikte çizilen insan figürlerinin büyüklüğünün özgüven ve kişisel yeterlik algısı, benlik değeri ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca aile ilişkilerinde sorun yaşayan çocukların ailelerini çizmek istemedikleri ya da bazı aile bireylerinin yer almadığı kısıtlı resimler ürettikleri görülmüştür (Bombi, Pinto & Cannoni, 2007; Cherney, Seiwert, Dickey & Flichtbeil, 2006; Dunn O'Connor & Levy, 2002; Malchiodi, 2013).

Çocukların aile resimlerini değerlendirmede temel bazı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan birisi Kaplan ve Main (1986) tarafından geliştirilen aile resimlerini bağlanma stillerini temel alarak sınıflandıran yaklaşımdır (Akt. Fury, 1996). Resimler içeriğinde belirlenen özelliklerin yer alması ve düzenini temel alarak bağlanma stillerine göre gruplandırılır. Örneğin, resmin güvenli olarak sınıflandırılması için resimde yer alan aile bireyleri tamamlanmış ve bireyselleşmiş, sayfaya ortalanmış, üst üste binmeden birbirine yakın yerleştirilmiş olması beklenmektedir. Bu resimlerde aile üyeleri arasında doğal bir yakınlık ve mutlu bir atmosfer gözlenmektedir. Güvensiz olarak sınıflanan diğer bağlanma stillerinin genel özelliklerine bakıldığında aile bireylerinin birbirinin aynısı ya da tek tip çizildiği, bireysel özelliklerinin yansıtılmadığı, çok büyük ya da çok küçük olduğu, uzuvlarının eksik olduğu, sayfanın köşesine toplandığı, engellerle ayrıldığı ve resimde olumsuz sembollerin, garip işaretler ve fantastik temaların yer aldığı, genel olarak olumsuz bir algı yarattığı bulunmuştur. Ayrıca bu resimlerde silme ve karalamalar yer almaktadır. Alan yazında yer alan ve çocukların aile algılarını anlamada çizdikleri aile resimlerinden yararlanılabileceğini destekleyen araştırmalarda çocuk resimlerindeki semboller ile bağlanma stilleri ve sosyal beceriler arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilmektedir (Fury, Carlson & Sroufe, 1997; Madigan, Ladd & Goldberg, 2003; Pianta & Longmaid, 1999).

Çocukların aile çizimlerini analiz etmede sayısal bir derecelendirme sistemi kullanan Fury ve diğerleri (1997) aile çizimleri ile anne-çocuk ilişkisinin duygusal tonunu ve kalitesini belirlemede sekiz alt boyuttan oluşan bir değerlendirme sistemi geliştirmiştir. Bu değerlendirme sistemi iki pozitif (canlılık / yaratıcılık, ailede gurur / mutluluk) ve altı negatif boyuttan (incinebilirlik / hassasiyet, duygusal mesafe / izolasyon, gerilim / öfke, rol-karmaşası, tuhafılık / ayrışma ve genel patoloji) oluşmaktadır. Araştırmalarda çizimlerinde negatif boyutlarda yüksek ve pozitif boyutlarda düşük puan alan çocukların güvensiz bağlanma ve sınıf içindeki problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Carlson, Sroufe, & Egeland, 2004; Fury et al., 1997; Madigan et al., 2003; Madigan, Goldberg, Moran & Pederson, 2004).

Diğer çalışmalara bakıldığında Piperno, Di Biasi ve Levi (2007) fiziksel ve/veya cinsel istismara uğramış çocukların aile çizimlerinde fiziksel ve/veya cinsel uğramamış kontrol grubundaki çocukların çizimlerine göre anlamlı düzeyde daha fazla duygusal stres ile ilişkili özelliklerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Saneei ve Haghayegh (2011) çizimler aracılığıyla otizmlili çocukların bağlanma stillerini araştırdıkları çalışmanın bulgularına göre otizmlili çocukların tipik gelişim gösteren çocuklardan aile bireylerinden birini eksik çizme boyutunda anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur. Goldner ve Scharf (2012) güvensiz bağlanmayı yansıtan aile bireylerinin eksik çizilmesi, resimde bulunan garip işaretler ve cinsiyet özelliklerinin eksikliği gibi göstergeler ile içsel davranış sorunlarının ilişkili olduğunu bulmuştur. Dallaire, Ciccone ve Wilson (2012) çalışmalarında ailesi hapiste ya da uzakta yaşayan çocukların resimlerinde çocuk-aile rol karmaşasının daha belirgin olarak ifade edildiği; resimlerdeki güvensizlik, genel patoloji ve gariplik işaretleri ile bakım verenin düşmanca davranışları, stresli yaşam olayları ve ebeveynlik stresi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer bir şekilde Shiakou (2012) beş ve 11 yaşları arasında ihmal ya da istismara uğramış çocukların uğramayan çocuklara oranla daha fazla güvensiz bağlanma ile bağlantılı özelliklere resimlerinde yer verirken istismara uğramayan çocukların resimlerinde güvenli bağlanma ile bağlantılı özelliklere daha fazla yer verdiklerini bulmuştur.

Araştırmalarda farklı kaynaklardan bilgi toplamanın çalışmaları zenginleştirdiği (Yıldırım & Şimşek, 2011) bilgisi doğrultusunda aileler ve öğretmenlerden bilgi almanın yanında çocuklardan da bilgi alınması önem taşımaktadır. Ancak genellikle aile içi yaşantılarla ilgili olarak yapılan çalışmalarda yetişkinlerden bilgi toplama yoluna gidilirken çocuk bakış açısının ihmal edildiği görülmektedir (Arteche & Murray, 2011). Bu durum, küçük çocuklarla çalışırken kullanılması gereken uygun teknikler ile ilgili sınırlılıklardan kaynaklanmaktadır. Gelişimsel özellikleri nedeni ile okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalarda en etkili bilgi edinme yolları çocuk resimleri, oyunlar ve hikâyeler olarak sayılabilir. Alan yazına göre de okul öncesi dönem çocukları ile görüşme, tanı ve destekleme gibi çalışmalarda çocukların resimlerinden yararlanılmasının sözel ifadelerin yerine kullanmada önem taşıdığı bilinmektedir. Özellikle çocukların sözel olarak kendilerini ifade etmede zorlandıkları durumlar söz konusu olduğunda resimle kendilerini ifade etmeleri daha da önem kazanmaktadır. Yapılan çalışmalarda davranış sorunları, ihmal ve istismara uğramış olma, sağlıksız bağlanma stilleri, ebeveyn stresi gibi özelliklere sahip çocukların aile resimlerinde daha fazla olumsuz özelliğin yer aldığı belirlenmiştir. Çocukların aile resimlerinin değerlendirildiği çalışmaların Ülkemiz alanyazınında kısıtlı sayıda olduğu görülmesi nedeniyle okul öncesi dönem çocuklarının aile resimlerinin özelliklerinin değerlendirilmesini sağlayacak bir değerlendirme listesinin geliştirilmesi, daha sonra farklı gruplar arasında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar ve müdahale çalışmaları için öncül bir çalışma olması niteliği ile alana katkı getireceği düşünülmektedir. Bu çalışmada 55-74 aylık çocukların resimlerinde çocukların ailelerini algılama özelliklerinin belirlenmesi araştırmanın temel amacıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Çocuk resimlerindeki aile algısı “Genel”, “Düzen ve Ayrıntılar” “Aileyi Tanımlama”, “Ailede Birlik”, ve “Duygular” kategorilerine göre hangi özellikleri göstermektedir?
- Çocuk resimlerindeki özellikler cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Çocuk resimlerindeki özellikler yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının resimlerinde aile algısının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile kurgulanmıştır. Bu desende, belli bir olguya ilişkin bireysel algıların ya da bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan analizlerde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Ancak nitel araştırmaların doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Araştırmada olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda sıklıkla araştırma amacına uygun örnekleme ulaşma amacı ile kullanılmaktadır. Bu örnekleme, çalışma için uygun olan, ulaşılabilen, hazır insan gruplarını kapsamaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Çalışmanın amacına uygun olarak kolay ulaşılabılır (convenient) özellikteki ve çalışmaya katılmayı kabul eden okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocuklar araştırmaların çalışma grubunda yer almıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu doğrultuda araştırmaların çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde bulunan yedi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 55-74 ay grubu 109 çocuk oluşturmuştur. Okullar buldukları bölgelerin sosyo-ekonomik özellikleri doğrultusunda farklı bölgelerde yer alması dikkate alınarak seçilmiş ve çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınan araştırma odağına uygunluk ve veri miktarı ilkeleri doğrultusunda kanısal olarak 109 resim araştırma için yeterli bir sayı olarak değerlendirilerek çalışma bu sayı ile sınırlandırılmıştır (Crosley, 2002; Akt. Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, erkek çocukların (n=53) oranı %48.6 ve kız çocukların (n=56) oranı %51.4'tür. Yaş gruplarına göre bakıldığında çocukların %34.9'u (n=38) 55-60 aylar arasında yer alırken, %65.1'i (n=71) ise 61-74 aylar arasında yer almaktadır.

Alan yazında yer alan üç ve dört yaşa kadar karalama döneminde çocukların çizimlerinde anlattıkları hikayelerin değişebildiği ve üç-dört yaş itibarıyla çocukların resimlerinde kendi yaşantılarının öznel temsilleri ile ilgili bilgiler yer almaya başladığı ve dört yaştan itibaren şema öncesi olarak adlandırılan dönemde çocukların çizimleri ile ilgili hikayeleri tutarlılık gösterdiği ayrıca beş ya da altı yaşından itibaren çocuklar geleneksel temsilleri olan; bütün uzuvlar dâhil (baş, gövde, bacaklar vb.) temel öğeleri olan ve farklılaşmış insan figürleri çizbildiği (Malchiodi, 2013) bilgileri doğrultusunda gelişimsel özellikleri gereği resimlerine düşünce ve duygularını daha amaçlı, bilinçli ve güvenilir bir şekilde yansıtabilmelerinden dolayı çalışma 55-74 aylık çocuklarla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çocuk resimlerinde aile algısının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme listesi kullanılmıştır. Bu liste oluşturulurken çocuk resimlerine ilişkin alan yazın incelenmiş (Cox, 2005; Kırıçoğlu, 2002; Malchiodi, 2013); özellikle Fury (1996) tarafından geliştirilen "Çocukların Güvensiz Aile Çizimleri Kontrol Listesi" ve "Global Derecelendirme Ölçeği" dikkate alınmıştır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan değerlendirme listesi bir sanat eğitimi, bir çocuk gelişimi ve eğitimi ve biri de psikoloji alanı olmak üzere üç uzman tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri

doğrultusunda maddelerin ifadelerinde düzenlemeler yapılmış ve değerlendirme listesine son şekli verilmiştir.

Değerlendirme listesi “Genel”, “Düzen ve Ayrıntılar” “Aileyi Tanımlama”, “Ailede Birlik”, ve “Duygular” olmak üzere beş temel kategoriden ve 19 maddeden oluşmaktadır. Maddelerde değerlendirme için nitel ölçütler yer almaktadır. Bu ölçütler resimlerin temel nitelikleri bakımından çocuğun aile algısını açıklamayı amaçlayan çeşitli bilgiler içermektedir. Örneğin; (Çocuk anne/babadan daha küçük boyuttadır / Çocuk anne/babadan açıkça daha büyük ya da bütün figürler eşit boyuttadır.). Bu nitel bilgilerin yanı sıra maddeler 0 (olumlu özellikler), 1 (kararsız) ve 2 (olumsuz özellikler) şeklinde değerlendirilmektedir. Değerlendirme listesi sonucunda alınan yüksek puan, çocukların aile algıları ile ilişkili olarak olumsuz özelliklerin resimde daha fazla yer aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Verilerin Toplanması

Çalışma sürecinde araştırmacılara okul öncesi öğretmenliği lisans ve yüksek lisans programından altı öğrenci yardımcı olmuştur. Çocuklarla bireysel çalışma aşamasına geçilmeden önce, öğrencilerin çocuk çizim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmış, araştırma sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar ve bireysel çalışma esnasında karşılaşılabilecek durumlar hakkında görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin her biri ikişer çocuk ile pilot uygulama yaparak, araştırma sürecine hazırlanmıştır. Bu süreç sonunda öğrencilerden dönüt alınarak uygulama aşaması için yönergeler ve resim malzemeleri için gereken düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın kurumlarında gerçekleştirilmesine izin veren okul öncesi eğitim kurumlarına gidilerek, süreçte yer alacak çocukların öğretmenleri ile tanışılmış ve çocuklarla bireysel olarak uygulama yapılabilmesi için uygun zaman belirlenmiştir. Resim yapmaya istekli olan çocuklarla sınıf dışında, çocuk boyutunda üzerinde resim materyallerinin olduğu bir masa ve sandalyelerin bulunduğu bir ortamda bireysel olarak çalışmıştır. Çocuğun kendisini bu farklı ortamda ve araştırmacı ile rahat hissetmesini sağlamak amacıyla öncelikli olarak çocukla kısa bir sohbet edilmiştir. Her çocuğa aynı ebatta (21x29) cm bir resim kâğıdı, altı renk kuru boya (sarı, kırmızı, kahverengi, mavi, yeşil ve siyah), kurşun kalem ve silgi verilmiştir.

Çocuklara “Burada senin için hazırladığım malzemeler var, bana ailenin resmini yapmanı istiyorum” yönergesi verilerek aile üyelerinin yer aldığı bir resim yapmaları istenmiştir. Resim bittikten sonra resimde kimlerin ve nelerin yer aldığı, resimde yer alanların ne tür bir etkinlik yaptığı sorulmuştur. Çocukların açıklamaları bir başka kâğıda not edilmiştir. Bunun yanı sıra çocukların verdiği bilgilerin gerçek aile özellikleri ile benzerlik ve farklılıklarını belirlemek amacı ile çocukların kardeş sayısı, kardeşlerin cinsiyeti ve ailede yer alan bireyler hakkında öğretmenlerinden bilgi alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı bir araştırmadır. Bu kapsamda çocukların resimleri nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yoluyla çözümlenip yorumlanmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Bu amaçla verilerden doğrudan alıntılara yer verilebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Betimsel analiz süreci çeşitli aşamalarda gerçekleşmektedir. İlk olarak araştırmanın kavramsal çerçevesinden hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Verilerin düzenlenme ve sunuşu için kategoriler belirlenir. Ardından, araştırmacı verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi için daha önce oluşturulan çerçeveye dayalı olarak verileri düzenler. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir, anlamlandırır ve yorumlar (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

Çocukların yapmış oldukları aile resimleri numaralandırılmış ve sıralanmıştır. Çocukların yaptıkları resimlerin tamamı, değerlendirme listesindeki maddeler göz önüne alınarak her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirliği hesaplamak amacıyla, iki araştırmacının bağımsız değerlendirmelerinden elde edilen puanlara “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği” uygulanmış ve korelasyon değeri .89 olarak bulunmuştur ($p < .01$). Araştırmacıların değerlendirmeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu söylenebilir. Son olarak belirlenen kategoriler başlığında bulgular sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmacının bulguları, kategorilere ve çocukların cinsiyet ve yaş özelliklerine göre yapılan değerlendirmeler ile resimlerden örneklerin sunulması olmak üzere üç başlık altında yer almaktadır.

Kategorilere göre yapılan değerlendirmelerde bulgular “Genel”, “Düzen ve Ayrıntılar”, “Aileyi Tanımlama”, “Ailede Birlik” ve “Duygular” olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler sırasıyla aşağıda yer almaktadır. Kategorilerde yer alan maddeler, özellik resimde yer alıyorsa uygun şekilde yapılmış ve yapılmamış (Evet/Hayır) olarak değerlendirilirken eğer bu özellik resimde yer almıyorsa “Gözlenmedi” olarak belirtilmiştir.

Tablo 1’de çocukların aile resimlerinin genel özellikleri verilmiştir.

Tablo 1.
Çocukların Aile Resimlerinin Genel Özellikleri.

Maddeler	Evet f %	Hayır f %	Gözlenmedi f %
Aile bireylerinin insan olarak tanımlanması ve gerçeküstü olguların bulunmaması	79 72.5	26 23.8	4 3.7
Resmin çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olması	58 53.2	31 28.4	20 18.4
Resmin planlı ve tamamlanmış olması	49 44.9	57 52.3	3 2.8
Düzenli, birleştirilmiş ve orantılı beden parçaları	36 33.0	71 65.2	2 1.8

Tablo 1’e göre çocukların resimlerinde aile bireyleri çoğunlukla insani özelliklere sahip olarak tanımlanmış ve gerçeküstü olgulara yer verilmemiştir. Çocukların resimlerinin çoğunlukla çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olduğu ancak çocukların planlı ve tamamlanmış resim yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Beden parçalarına bakıldığında çocukların çoğunlukla beden parçalarını birleştirmekte zorluk yaşadığı, beden uzuvlarının ve insan figürlerinin tamamlanmadan bırakıldığı ve uygun orantıda yapılmadığı, alışılmışın dışında büyük ya da küçük beden özellikleri çizildiği görülmektedir.

Tablo 2’ de çocukların aile resimlerinin düzen ve ayrıntı özellikleri yer almaktadır.

Tablo 2.
Çocukların Aile Resimlerinin Düzen ve Ayrıntı Özellikleri.

Maddeler	Evet f %	Hayır f %	Gözlenmedi f %
Birden fazla renk kullanımı	72 66.0	33 30.3	4 3.7
Sayfanın ortalanmış olması	65 59.6	36 33.0	8 7.4
Arka planda ayrıntıların yer alması (hayvan, bulut, güneş)	54 49.5	54 49.5	1 1
Olumlu bir etki bırakan, düzenli arka plan kompozisyonu	45 41.3	59 54.1	5 4.6
Sayfada düzenlemiş, zeminlendirilmiş aile bireyleri	34 31.2	70 64.2	5 4.6

Tablo 2'ye göre çocukların çoğunlukla resimlerini birden fazla renkle ve sayfayı ortalayarak yaptıkları görülmektedir. Arka planın ayrıntılandırılması, arka planda yer alan obje ve özelliklerin (bir hayvan, bulutlar, güneş vb.) resimlerinde yer alan ve almayan çocukların oranının birbirine eşit olduğu bulunmuştur. Çocukların resimlerinde çoğunlukla olumlu bir etki bırakan, düzenli arka plan kompozisyonuna yer vermedikleri, objeleri zeminlendiremedikleri, figürlerin havada uçar bir görüntü sergilediği ve düzensiz bir algı yarattığı belirlenmiştir.

Tablo 3' de çocukların aile resimlerinin aileyi tanımlayan özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3.
Çocukların Aile Resimlerinin Aileyi Tanımlayan Özellikleri.

Maddeler	Evet		Hayır		Gözlenmedi	
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Aile bireylerinin cinsiyetinin kolay ayırt edilebilmesi	37	33.9	65	59.6	7	6.5
Anne/babadan daha küçük boyutta çocuk çizimi	32	29.3	56	51.4	21	19.3
Kimin kim olduğuna dair açık çizimler, bireyselleşme	29	26.6	71	65.1	9	8.3

Tablo 3'e göre çocukların resimlerinde aile özelliklerine bakıldığında çocukların sözel tanımlamaları olmadan çoğunlukla aile bireylerinin cinsiyet özelliklerinin ayırt edilemediği belirlenmiştir. Benzer bir şekilde çocukların çoğunlukla tüm aile üyelerini aynı boyutta çizdikleri ve resimlerde kimin kim olduğunun anlaşılmadığı, aile bireylerinin görünüm özellikleri olarak birbirlerinden farklılaşmadığı görülmektedir. Resimlerinde aile bireylerini eksik çizen çocuklarda bu özellikler gözlenmemiştir.

Tablo 4' te çocukların aile resimlerinin aile birliği özellikleri yer almaktadır.

Tablo 4.
Çocukların Aile Resimlerinin Aile Birliği Özellikleri.

Maddeler	Evet		Hayır		Gözlenmedi	
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Aile bireylerinin dışında resimde figür olmaması	83	76.1	26	23.9	-	-
Aile bireylerinin arasında engel olmaması	72	66.1	37	33.9	-	-
Tüm aile bireylerinin resimde üst üste binmeden yer alması	67	61.5	42	38.5	-	-
Kolların açık veya diğer aile üyelerine bağlı olması	61	55.9	17	15.6	31	28.5
Olumlu birliktelik	55	50.4	36	33.0	18	16.6

Tablo 4'e göre çocukların aile resimlerinde birliktelik özelliğine bakıldığında çoğunlukla resimlerinde çekirdek aile dışında kişiler çizmedikleri görülmektedir. Aile bireyleri dışında resmine kişiler çizen çocukların kendini yakın hissettiği bir akrabasını (dayı, teyze, teyzenin çocukları, anneanne, babaanne, dede, amca, hala), komşusunu, öğretmenini ya da olmasını istedikleri bir kişiyi (hayali abi, abla, kardeş) çizdikleri görülmektedir. Bu çizimlere ek olarak iki çocuk bir ev hayvanına, bir çocuk uzaylı figürüne ve iki çocuk da ölen aile bireyine resimlerinde yer vermişlerdir.

Yine çocuklar çoğunlukla aile bireylerini bir arada ve aralarında bir engel olmadan resimlemişlerdir. Araya engel koyan çocukların resimlerine bakıldığında çocukların çoğunlukla kendisini diğer aile üyelerinden ayırdığı ($f=11$), daha sonra üç çocuğun anneyi, bir çocuğun tüm aile bireylerini ve bir çocuğun ebeveyn ve çocukları birbirinden ayırdıkları görülmektedir. Ayırmak için çocukların çoğunlukla o bireyi resmin dışında bıraktıkları belirlenmiştir ($f=18$). Resimde yer alan bireylerin arasına koyulan objelere bakıldığında ev ya da duvar ile bireyleri ayırmanın ilk sırada olduğu ($f=7$) bunu kapı, ağaç, çerçeve, bir akraba ya da hayali figürün izlediği görülmektedir. Bir çocuk ise kendisini arka sayfaya çizmeyi tercih etmiştir.

Çocuklar, resimlerinde aile bireylerine çoğunlukla yer vermişlerdir ancak önemli sayıda çocuk ailenin bir ya da birden fazla üyesine yer vermemiştir. Resimde yer verilmeyen aile üyelerine bakıldığında çoğunlukla çocuklar kendilerine resimde yer vermemiştir ($f=27$). İkinci sırada baba ($f=15$), üçüncü sırada kardeş ($f=11$) ve son olarak anneye ($f=10$) resimlerde yer verilmemiştir. Ek olarak üç çocuk resimlerinde ailesinden hiçbir üyeyi çizmek istememiştir.

Çocuklar çoğunlukla aile üyelerinin kollarını üst üste görünmeden birbirine bağlı ya da açık biçimde çizmişlerdir. Ancak 31 çocuk aile üyelerine kol çizmediği için bu özellik gözlenememiştir. Son olarak çocuklar çoğunlukla aile üyelerini bir arada, benzer giysiler giyme ya da olumlu bir etkinlik halinde çizerek olumlu bir birliktelik ifade etmişlerdir. Aile bireylerini eksik çizen ya da çizmeyen çocuklarda bu özellik gözlenememiştir ($f=18$).

Tablo 5' de çocukların aile resimlerinin duygu özellikleri yer almaktadır.

Tablo 5.
Çocukların Aile Resimlerinin Duygu Özellikleri.

Maddeler	Evet f %		Hayır f %		Nötr f %		Farklı İfadeler f %	
Yüzle ilgili olumlu, mutlu etki	66	60.5	2	1.8	22	20.1	19	17.4
Öfke ifadeleri	3	2.7	100	91.7	6	5.6	-	-

Tablo 5'de çocukların resimlerindeki duygu ifadelerine ilişkin değerlendirmeler sunulmuştur. Çocukların resimlerinde çoğunlukla olumlu yüz ifadelerine yer verdikleri olumsuz yüz ifadesi ve öfke ifadeleri kullanan çocukların az sayıda olduğu görülmektedir. Diğer çocuklar nötr yüz ifadeleri ya da aile bireylerinde birbirinden farklı yüz ifadeleri kullanmışlardır. Aile bireylerinde farklı ifadeler kullanan çocukların bazı aile üyelerini olumlu bazı aile üyelerini nötr ifade ($f=13$) ile; bazı aile üyelerini nötr bazı aile üyelerini olumsuz ifade ile ($f=4$) ve bazı aile üyelerini olumlu bazı aile üyelerini olumsuz yüz ifadesi ile ($f=2$) çizdikleri belirlenmiştir.

Çocukların resimlerine cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak bakıldığında değerlendirilen 19 maddenin 10 maddesinde kız ve erkek çocukların resimlerindeki özellikler arasında belirgin bir farklılık görülmemiştir. Diğer 9 maddede kız ve erkek çocukların resimleri arasında farklılıklar yer almaktadır. Buna göre kız ve erkek çocuklar arasında belirgin farklılık görülen maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6'ya göre kız çocukların erkek çocuklara göre resimlerinde daha fazla renk kullanmayı tercih ettikleri, gerçeküstü olgulara daha az yer verdikleri, sayfayı ortalayarak kullandıkları ve çoğunlukla resimlerinin çekici, neşeli, mutlu, eğlenceli, planlı ve tamamlanmış olduğu görülmektedir.

Erkek çocuklar, olumsuz olarak kodlanan resim özelliklerinden daha yüksek puan almışlardır. Buna göre erkek çocukların resimlerinde aile bireylerinin beden parçalarını düzenli, birleştirilmeden ve uygun olmayan orantıda, görünüm özellikleri olarak birbirlerinden farklılaşmadan, cinsiyet özelliklerini belirtmeden çizdikleri görülmektedir. Ayrıca resimlerinde yer alan objeleri zeminlendiremedikleri, figürlerin havada uçar bir görüntü sergilediği, düzensiz bir algı yarattığı ve planlı ve tamamlanmış resim yapmakta zorlandıkları belirlenmiştir.

Yaşa göre karşılaştırmalı bulgulara bakıldığında 12 maddede yaş grupları arasında belirgin bir farklılık görülmemiştir. Buna göre yaşlara göre belirgin farklılık görülen 7 maddeye ilişkin sonuçlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 6.
Çocukların aile resimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Maddeler	Kız						Erkek					
	Evet		Hayır		Gözlenmedi		Evet		Hayır		Gözlenmedi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Birden fazla renk kullanımı	48	44	6	5.5	2	1.8	24	22	27	24.7	2	1.8
Aile bireylerinin insan olarak tanımlanması ve gerçeküstü olguların bulunmaması	47	43.1	6	5.5	3	2.7	32	29.3	20	18.3	1	0.9
Sayfanın ortalanmış olması	40	36.6	12	11	4	3.6	25	22.9	24	22	4	3.6
Resmin çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olması	39	35.7	10	9.1	7	6.4	19	17.4	21	19.2	13	11.9
Resmin planlı ve tamamlanmış olması	37	33.9	16	14.6	3	2.7	12	11	41	37.6	0	0
Aile bireylerinin cinsiyetinin kolay ayırt edilebilmesi	33	30.3	21	19.2	2	1.8	4	3.6	44	40.3	5	4.5
Düzenli, birleştirilmiş ve orantılı beden parçaları	32	29.3	24	22	0	0	4	3.6	47	43.1	2	1.8
Kimin kim olduğuna dair açık çizimler, bireyselleşme	26	23.8	26	23.8	4	3.6	3	2.7	45	41.2	5	4.5
Sayfada düzenlemiş, zeminlendirilmiş aile bireyleri	26	23.8	28	25.6	2	1.8	8	7.3	42	38.5	3	2.7

Tablo 7.
Çocukların aile resimlerinin yaşa göre karşılaştırılması

Maddeler	Büyük yaş (61-74 ay)						Küçük yaş (55-60 ay)					
	Evet		Hayır		Gözlenmedi		Evet		Hayır		Gözlenmedi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile bireylerinin insan olarak tanımlanması ve gerçeküstü olguların bulunmaması	55	50.4	15	13.7	1	0.9	24	22	11	10	3	2.7
Aile bireylerinin dışında resimde figür olmaması	55	50.4	16	14.6	0	0	28	25.6	10	9.1	0	0
Aile bireylerinin arasında engel olmaması	50	45.8	21	19.2	0	0	22	20.1	16	14.6	0	0
Tüm aile bireylerinin resimde üst üste binmeden yer alması	49	44.9	22	20.1	0	0	18	16.5	20	18.3	0	0
Sayfanın ortalanmış olması	46	42.2	20	18.3	5	4.5	19	17.4	16	14.6	3	2.7
Kolların açık veya diğer aile üyelerine bağlı olması	45	41.2	9	8.2	17	15.5	16	14.6	8	7.3	14	12.8
Olumlu birliktelik	42	38.5	22	20.1	7	6.4	13	11.9	14	12.8	11	10

Tablo 7'ye göre yaş grupları arasında fark gözlenen maddelere bakıldığında büyük yaş grubu çocukların (61-74) resimlerinde gerçeküstü olgulara daha az yer verildiği, resme çekirdek aile dışında bir birey çizilmediği, aile bireylerinin bir arada ve aralarında bir engel olmadan çizildiği, tüm aile bireylerine resimde yer verildiği, sayfanın ortalanarak kullanıldığı, aile üyelerinin kolları üst üste görünmeden birbirine bağlı ya da açık biçimde ve olumlu bir etkinlik halinde çizildiği görülmüştür.

Bulguların bu bölümünde çocukların aile resimlerinden seçilen örneklere göre yapılan değerlendirmeler yer almaktadır.

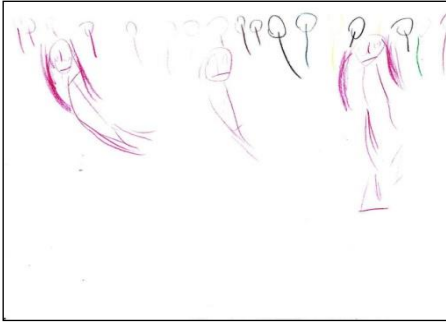


Şekil 1. Aile resim örneği, 72 ay, kız çocuk

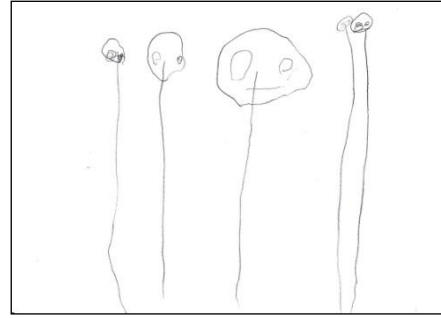


Şekil 2. Aile resim örneği, 73 ay, kız çocuk

Şekil 1 ve Şekil 2 de çocukların aile resimleri ile ilgili olarak örnekler arasında tüm aile bireylerinin tanımlayıcı özellikleri ile birlikte resimde yer aldığı, canlı renklerin kullanıldığı, çekici resimlerden örnekler sunulmuştur.

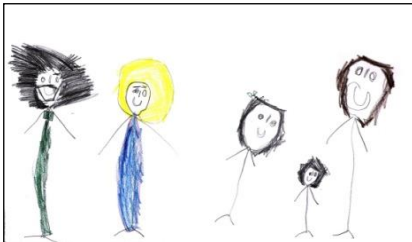


Şekil 3. Aile resim örneği, 65 ay, kız çocuk



Şekil 4. Aile resim örneği, 64 ay, erkek çocuk

Şekil 3 ve Şekil 4 de çocukların aile resimleri ile ilgili olarak örnekler arasında aile bireylerini tanımlayıcı örneklerin yer almadığı, renk kullanımının olmadığı, kol, bacak gibi uzuvların yer almadığı, zayıf çizimlerin dikkat çektiği resimlerden örnekler sunulmuştur.



Şekil 5. Aile resim örneği, 71 ay, kız çocuk



Şekil 6. Aile resim örneği, 67 ay, kız çocuk

Şekil 5 ve Şekil 6 da çocukların aile resimleri ile ilgili olarak örnekler arasında aile bireylerini tanımlayıcı özelliklerin dikkat çektiği, aile bireylerine ait bireysel özelliklere yer verildiği ve kimin kim olduğuna dair açık çizimler ile resimde bireyselleşme görülmektedir.



Şekil 7. Aile resim örneği, 64 ay, kız çocuk



Şekil 8. Aile resim örneği, 69 ay, kız çocuk

Şekil 7 de ailesini ve kendisini kalabalık içinde fark edilemez şekilde çizen bir çocuğun resmi yer alırken şekil 8 de çocuk ailesinden herhangi bir bireye resminde yer vermemiş ve sadece kendisini çizmiştir.



Şekil 9. Aile resim örneği, 55 ay, kız çocuk, ön sayfa



Şekil 10. Aile resim örneği, arka sayfa

Şekil 9'da çocuk resimde anne babasını ön sayfaya çizerken şekil 10'da görüldüğü gibi kendisini arka sayfaya çizdiği bir örnek görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocukların ilgi gösterdikleri bir etkinlik olması, çizim için gereken malzemelerin kolaylıkla bulunabilmesi ve uygulamasının kolay olması gibi nedenlerle çocukların çizimleri tüm dünyada duygu, düşünce ve tutumlarının belirlenmesinde, değerlendirme, tanı ve tedavi sürecinde sıklıkla kullanılmakta ancak aynı zamanda bu tür değerlendirmelerin sınırlılıkları, geçerliliği ve güvenilirliği üzerinde önemli tartışmalar sürmektedir (Sayıl, 2004; Skybo et al., 2007). Bu nedenle özellikle erken çocukluk döneminde çocukları anlamada önemli bir araç olan resimlerden yararlanılırken dikkatli olunması ve resmin dışındaki farklı kaynaklardan bilgi edinilmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada da resimlerin değerlendirilmesinde sınırlılıkların en aza indirilmesi ve güvenirliliğin artırılması için çocuklardan resimlerini anlatmaları istenmiş, aileleri hakkında öğretmenlerinden alınan bilgilerle birlikte resimler değerlendirilmiş, resimler iki bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanmış ve değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Ayrıca resimlerin değerlendirilmesinde kullanılan kodlama listesi için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Çocuk resimlerinde genel, düzen ve ayrıntı özelliklerine bakıldığında beş ya da altı yaşından itibaren çocukların geleneksel temsilleri, bütün uzuvları ve temel öğeleri ile farklılaşmış insan figürleri çizibildikleri görülmektedirler (Malchiodi, 2013). Zengin sanatsal gelenekleri olan kültürlerde, çocuklar o kültürün geleneklerini anlatan ayrıntılı çizimler yapabilmesine karşın sanata karşı ilgisi az olan kültürlerde, yaşça büyük çocuklar ve hatta ergenler bile, sadece basit şekiller çizebilmektedirler (Berk,

2013). Martlew ve Connolly (1996) yaptıkları çalışmada ilk defa insan figürü çizen çocukların bunu karalama, çubuk şeklinde çizimlerle ya da dış hatların çizimi şeklinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada benzer şekilde el, kol, bacak, yüz gibi beden uzuvları eksik, tamamlanmamış figürler ya da çöp adam/kadın çizimleri yapan çocukların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocuklar resimlerinde figürler havada uçar bir görüntü sergilemekte ve düzensiz bir algı yaratmaktadır.

Çocukların erken dönem duygusal gelişimini etkileyen aile dinamiklerini açıklamada ve aile algılarını belirlemede çocuk resimlerinin önemli bir araç olduğu alan yazında yer almaktadır (Cox, 2005; Fury et al., 1997; Kaplan & Main 1986). Bu çalışmada çocukların resimlerindeki aile algıları “Aileyi Tanımlama”, “Ailede Birlik” ve “Duygular” olmak üzere üç boyutta değerlendirilmiştir. Aileyi tanımlama boyutunda çalışmada çocukların resimlerinde sözel tanımlamaları olmadan çoğunlukla aile bireylerinin kim olduğunun anlaşamadığı, aile bireylerinin görünüm özellikleri, boyut ve cinsiyet olarak birbirlerinden farklılaşmadığı söylenebilir. Çalışmalar resimlerde ailede birlik ve duyguların belirlenmesi dikkate alındığında ailenin bazı üyelerinin dışlanması, ailenin birlikte ve uyumlu olmamasının, renk kullanılmamasının, izolasyon göstergeleri ve öfke ifadelerinin yer almasının önemli ipuçları olduğunu göstermektedir. Çocuklar çizimlerinde kendi bakış açısından gördükleri anne, baba ve kardeşlerini ve yaşamlarındaki önemli kişileri çizerek kişisel algılamalarını bildirmekte ve onlarla ilgili inanç ve tavırlarını iletmektedirler. Aileleri ile uyumlu ve rahat çocuklardan ailesinin resmini çizmesi istenildiğinde genellikle aile bireylerinin özgün niteliklerine yer vererek çekici ve yaratıcı resimler yapmaktadırlar. Stres altındaki ve aile sorunları yaşayan çocuklar aile resmi yapmayı zor, kaygı verici bulurken bu özellikleri resimlerine yansıttıkları bilinmektedir (Malchiodi, 2013).

Araştırma sonuçlarına göre bu görüşlerin benzer bulgularla desteklendiği görülmektedir. Leon ve Rudy (2005) ailelerinde evlilik/aile sorunları olan çocukların aile resmi çizimlerini Fury vd. (1997) değerlendirme sistemine göre inceleyerek “incinebilirlik/hassasiyet ve rol karmaşası” özelliklerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir şekilde Fihrer ve McMahon (2009) annesinde depresyon olan çocukların aile çizimlerinde “genel patoloji” özelliklerinin daha yüksek bulunduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada yer alan çocukların aile resimlerinde ailede birlik boyutunda olumlu özelliklerin ve duygu boyutunda olumlu duygusal ifadelerin çoğunlukta olmasına rağmen resimlerde bazı aile bireylerinin eksik çizilmesi, bazı aile bireylerinin özelliklerinin belirsiz olması ve aile bireylerinin arasına engeller koyulması gibi olumsuz özellikler de görülmektedir. Bir kaç çocukta da öfke ve olumsuz duygu ifadeleri gözlenmektedir. Aile çizimlerinde bireyler arasındaki mesafenin özellikle destekleyici diğer klinik veriyle birlikte aile bireyleri arasındaki duygusal mesafeyle ilişkili olduğu ve aile ilişkileri sorunlu olan çocukların ailelerini çizmek istemediklerini ya da bir iki kişinin yer aldığı kısıtlı resimler ürettikleri bulgularından (Golomb, 1992; Akt. Sayıl, 2004; Weinstein, 1968;) yola çıkıldığında resimlerinde kendilerini çizmeyen, ailesinden bir ya da birkaç bireyi çizmeyen, aralarına çeşitli varlıklar çizme yolu ile aile bireylerini birbirinden uzaklaştıran, öfke ve olumsuz duygu ifadeleri kullanan çocukların aile ilişkilerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyete göre çizim özelliklerine bakıldığında bu çalışmada kız çocukların çekici, renkli, tamamlanmış resimler yapma ve insanları cinsiyet ve kişisel özelliklerini dikkate alarak resimleme, gerçeküstü özellikler kullanmama gibi özelliklere erkek çocuklara göre daha fazla yer verdikleri bulunmuştur. Buna karşın erkek çocukların resimlerinde aile bireylerinin beden parçalarını birleştirmeden ve uygun olmayan orantıda çizme, objeleri zeminlendirememesi ve planlı ve tamamlanmış resim yapmakta zorlanma gibi istenmeyen özelliklere daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Araştırma bulgusuna paralel olarak alanyazında yer alan çalışmalarda çocukların serbest çizimlerde yer alan motif, figür, kompozisyon ve renk kullanımında cinsiyet farklılıkları görülmektedir. Doğu ve batı kültürlerinde yapılan çalışmalarda erkek çocukların seçtikleri temaların daha çok uzay, canavar ve dinazor gibi doğaüstü ve sıra dışı özellikler ile mobil ve mekanik nesnelere ve binaları çizme eğiliminde oldukları ve daha fazla şiddet ve saldırgan sahneleri canlandırmayı seçtikleri, daha koyu ve soğuk renkler kullandıkları görülmüştür. Kız çocukların ise kral ve kraliçe gibi insan temaları, iç mekan durumları, çiçekler, hayvanlar çizme eğiliminde oldukları, daha huzurlu ve sakin sahneleri tasvir ettikleri, daha ayrıntılı çizimler yaptıkları, yaşayan unsurlar ve duygusal özelliklere yer verdikleri, daha çeşitli ve sıcak renkler kullanma eğiliminde oldukları

görülmektedir (Arteche & Murray, 2011; Behrens & Kaplan, 2011; Iijma, Arisaka, Minamoto & Arai, 2001; La Voy et al., 2001; Picard & Boulhais, 2011).

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre kız ve erkek çocukların resimlerinde bulunan farklılıkların genellikle resimlerin genel, düzen ve ayrıntılar ile aileyi tanımlama özelliklerinde yer alırken ailenin birliği ve duygular özelliklerinde cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık görülmemektedir. Bu belirgin farkların kültürel olarak tipik bir cinsiyet-rol ile ilgili eğitime paralel olarak bir eğlence amacıyla kız çocukların daha fazla resim yapmaya teşvik edilirken erkek çocukların fiziksel aktiviteye yönlendirilmesi ile kız çocukların daha fazla deneyim elde etmesinden kaynaklanabilmektedir (Behrens & Kaplan, 2011). Ancak Buldu (2006) ve Yıldız-Çiçekler ve Öner-Koruklu (2013) çalışmalarında çocukların resimlerinde yer alan özellikler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını görmüşlerdir. Alan yazında çocukların resimlerinde duygusal göstergeleri incelemek amacıyla yapılan çalışmaların bulgularına göre erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla olumsuz duygusal işaret kullandıkları belirlenmiştir (Dağlıoğlu, Deniz & Kan, 2010; Dağlıoğlu, 2011). Ancak bu çalışmada olumlu ya da olumsuz duygu ifadelerinde cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Kültürler arası çalışmalarda çocukların çizim becerilerindeki evrensel gelişim özellikleri olarak kız çocukların resimlerinde erkek çocuklardan daha fazla ayrıntı verdikleri bulgusunun yanında büyük yaş gruplarının da resimlerde küçük yaş grubu çocuklara göre daha fazla ayrıntı çizdiği ifade edilmiştir (Gernhardt, Rübeling & Keller, 2013). Benzer bir şekilde bu çalışmada büyük yaş grubu çocukların (61-74 aylık) resimlerinde küçük yaş grubu çocuklara göre (55-60 aylık) aile bireylerini insan olarak resmetme, cinsiyetlerine dikkat etme, sayfayı ortalayarak kullanma gibi istedik özelliklerin daha fazla yer aldığı görülmektedir. Martlew ve Connolly (1996) yaptıkları çalışmada da çizim üzerinde okul deneyiminin anlamlı etkilerinin olduğunu bulmuşlardır. Gelişimsel özellikler doğrultusunda yaşı büyüdükçe çocukların resimlerinde istenen özelliklerin ve ayrıntıların daha fazla yer almasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Buldu (2006) çalışmasında daha büyük yaş grubu çocukların resimlerinde daha fazla ayrıntıya yer verdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca bu çalışmada yaş grupları arasında özellikle aileyi tanımlama ve ailenin birlikteliği ile ilişkili maddelerde farklılıklar görülmektedir. Aile kavramını sembolleştirme ve resimde ifade etmenin de yaşla gelişim gösterdiği ifade edilebilir. Bu bulgu dört yaştan itibaren şema öncesi olarak adlandırılan dönemde sembolik düşüncenin gelişimi ile eş zamanlı olarak çocukların resimlerinde kendi yaşantılarının öznel temsilleri ile ilgili bilgiler yer almaya başlaması ile açıklanabilir (Malchiodi, 2013).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında çocukların çizim özellikleri ve gelişimsel olarak beklenen düzeyin gerisinde olduğu, resimlerin çoğunlukla çekici, neşeli, mutlu ve eğlenceli olduğu ancak çocukların planlı ve tamamlanmış resim yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Çocukların resimlerinde sözel tanımlamaları olmadan çoğunlukla aile bireylerinin kim olduğunun anlaşamadığı, çoğunlukla çekirdek aile dışında çizim yapmadıkları ve aileyi olumlu duygularla ve bir arada çizdikleri belirlenmiştir. Ayrıca diğer bir bulguya göre kız çocukların ve büyük yaş grubu çocukların resimlerinde istenen özelliklere daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Çocukların kendilerini en iyi ifade ettikleri yollardan biri olan resimler gelişimlerinin desteklenmesinde de yararlanan önemli özelliklerden biridir. Özellikle okul öncesi dönem çocukları için kapsamlı bir sanat eğitimine yer verilmesi önerilmektedir.

Aile özelliklerine ilişkin bilgi ve değerlendirmeler bu çalışmada yer almamıştır. Daha sonraki çalışmalarda aile özellikleri ve çocukların çizimlerinin birlikte değerlendirildiği çalışmalar önerilmektedir. Ayrıca boşanma, ebeveyn çatışması, aile içi şiddet ya da istismar gibi aile kaynaklı değişkenler ile problem davranış gibi çocuktan kaynaklı değişkenler ile özel gruplarla karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada yaş ve cinsiyet değişkenleri alınmıştır. Sonraki çalışmalarda sosyo ekonomik düzey, kurum türü, eğitime devam süresi gibi değişkenler ile çalışılması önerilebilir. Bu çalışmada 55-74 aylık çocuklar yer almıştır. Sonraki çalışmalarda 36-55 aylık çocukların yer aldığı karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocuğun yaşamındaki önemi dikkate alındığında bu ilişkinin desteklenmesi çalışmalarında çocukların aile resimlerinden yararlanması önerilebilir.

Extended Abstract

Introduction

Children's pictures are one of the sources suggested to be used for becoming familiar with and evaluating children (Arrington, 2001; Veltman & Browne, 2003; Wilson & Ratekin, 1990). With the start of symbolic thinking, children are able to express their emotions, thoughts and ideas about people and events more consciously and consistently in their pictures. The interpretation of pictures based on cognitive, developmental, humanistic, psychodynamic and attachment approaches allows researchers to identify the emotions and perceptions that children cannot express comfortably, using words (Freilich & Shectman, 2010; Pianta & Longmaid, 1999).

Different psychological assessment methods of drawings have been developed throughout the years, some using the drawing of a man, Goodenough-Harris DAH Test, House-Tree-Person Projective Drawings Test and others using the family drawing or the family-in-action drawing (Malchiodi, 2013). Family drawings can reveal pertinent information, such as the child's subjective representations of his or her family (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009; Hamama & Ronen 2009; Kırıçoğlu, 2002).

In the present study, family drawings were assessed by children's perception of families. Drawings were chosen because their non-verbal nature allows children to express feelings they may not be able to express verbally, including non-conscious aspects of mental representations (Fury, Carlson, & Sroufe, 1997). Children's perception of family includes many components that affect their life in the short and long term. Children's relationships with the family help to shape personality development in terms of, for example, attachment, self-respect and self-perception. Identifying the quality of family perception is of particular importance for early diagnosis of insecure attachment, internal behavior problems and even physical and/or sexual abuse (Fury, Carlson & Sroufe, 1997; Madigan, Ladd & Goldberg, 2003; Pianta & Longmaid, 1999). That is why there is a need to evaluate carefully children's pictures, where they are likely to reflect their perceptions of family without any restrictions (Gross & Haynes, 1998; Malchiodi; 2013; Stuyck, 2003). The aim of this study was to identify the perceptions of family in drawings of 55-74 months old children.

Method

Research Design

The phenomenological method, one of the qualitative research methods, was used for the design of this study, carried out to find out the perceptions of family in pictures of preschool children (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Participants

The research participants were 109 children aged between 55 and 74 months, who were enrolled in preschool education institutions in the center districts of Ankara in 2013-2014 academic year. Of the participants, 56 were female and 53 were male. For the purpose of this study, purposive sampling, one of the techniques of nonprobability sampling, was used (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Instrument

The evaluation list developed by the researchers was used in this study conducted to identify the perceptions of family in children's pictures. Preparing this list, the researchers went through the literature on children's drawings and take into consideration particularly the "Family Drawing Checklist of Signs" and "Global Rating Scale" developed by Fury (1996). The researcher worked individually with each child who participated in this study in an interview setting. Interviews were conducted in a place where the researcher and the children were comfortable and would not be distracted by noise or peers. The researchers asked the child to complete a family drawing ("I want you to draw your family for me") and provided the child with a blank sheet of white paper (paper size 21x29 cm), pencil, eraser and 6 colored pencils (yellow, red, brown, blue, green, black). When the child had finished his or her drawing, the researchers questioned the child about the identity of the characters drawn and the activities they were doing. During the interview sessions, children's responses were noted by the researchers. Demographic information -such as number of brothers or sisters and members of their families- was compiled from their teachers.

Data Analysis

The research is based on qualitative research method. In this respect, descriptive analysis was used to analyze and interpret children's pictures. Two researchers coded all drawings independently using evaluation list. The inter-rater consistency was examined. Pearson-Product Moment Correlation Coefficient was used to analyze the relationship between researcher's coding, and correlation was found .89 and it was fairly good ($p < .01$). Children's drawings were analyzed and assessed through descriptive analysis of qualitative research methods.

Results

The research findings are presented below in three parts, i.e. evaluation of results by categories (five categories), and by variables of gender, age and examples of children's pictures.

The findings were analyzed under five categories. With respect to the "general" category, it can be said that, in children's pictures, family members were mostly depicted as humans in their real-life environment. Children mostly had difficulty in combining parts of the body, left extremities and human figures incomplete and did not use appropriate proportions when drawing body parts, and were inclined to draw extraordinarily smaller or bigger body parts. While the pictures were mostly depicting charming, joyful, happy and entertaining settings, children had difficulty in drawing organized and completed pictures. With regard to the category of "order and details", it is seen that children mostly failed to set the objects on the ground, the figures seemed as if they flew in the sky and there was a perception of disorder; however, they mostly located the figures at the center of the page. The number of children that used and did not use objects and features in the background, i.e. that detailed the background, was close to each other. Children mostly used more than one colors in their pictures. With respect to the category of "family characteristics", pictures did not provide alone much information on family members without verbal descriptions of children, and children did not differentiate physical characteristics of family members. In the same vein, it is observed that children mostly drew all family members in the same dimensions without showing their gender characteristics. Regarding the "family composition", they generally did not depict a family other than the nuclear family. A few children drew a person that they felt close other than their immediate family members. The children mostly included family members in their pictures. They were inclined to depict family members together, dressed in a similar way or engaged in a positive activity and without any barriers between them. With regard to "emotions", children usually did not include expressions of anger in their drawings. The number of children that used negative facial expressions was small. It is found that girls and older children used more frequently the desired features in their pictures.

Discussion, Conclusion & Implementation

Drawing is frequently used throughout the world in evaluation, diagnosis and treatment processes since it is an activity in which children show interest to express their feelings, thoughts and attitudes and it is an activity for which materials are found easily. Empirical research shows that family drawings are useful for understanding children's representations of family relationships (Madigan, Ladd, & Goldberg, 2003; Pianta, & Longmaid, 1999). However, the limitations of such evaluations are known, and there are still debates on the validity and reliability of an evaluation based on drawings (Sayıl, 2004; Skybo, Ryan-Wengwe, & Su, 2007). That is why it is important to be careful when using child's picture, which is a significant tool for understanding children in early ages, and to seek information from additional resources (Camara, Nathan & Puente, 2000; Cashel, 2002; Sayıl, 2004).

The research shows that the majority of children draw incomplete extremities and figures or stick men and women in their pictures (Arteche & Murray, 2011; Behrens & Kaplan, 2011; Iijma, Arisaka, Minamoto & Arai, 2001; La Voy et al., 2001; Picard & Boulhais, 2011). A comprehensive training in arts is required for preschool children (Martlew & Connolly, 1996). Positive features outweigh in family drawings of the children that participated in this study. However, there are also some negative characteristics. For instance, there are no distinctions between family members, some family members are depicted incompletely in the picture or some barriers are put between family members. It is of particular importance to evaluate each drawing individually.

It is reported that the distance between family members in family drawings may refer to the emotional distance between family members, evaluated together with supportive clinical data, and children with problems in family relations do not want to draw pictures of their family or produce pictures with only one or two family members (Golomb, 1992; qtd. in Sayıl, 2004; Weinstein, 1968). Given those findings, it is important to evaluate the family relations of children that do not draw themselves in the picture, draw themselves on the back of the page, do not include one or more family members in the picture and put a distance between family members or family members and objects. Given the importance of child-parent relations in the child's life, it may be suggested to make use of children's drawings to support this relationship.

The information related to family characteristics was not taken into consideration in this study. Further studies may evaluate children's pictures in view of their family background. Comparative studies may be conducted to evaluate the pictures of children that have problems in the family or display problem behaviors.

Kaynakça

- Arrington, D. (2001). *Home is where the art is: An art therapy approach to family therapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Arteche, A. & Murray, L. (2011). Maternal affective disorder and children's representation of their families. *Journal of Child and Family Studies*, 20 (6), 822-832.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 298-315.
- Behrens, K.Y. & Kaplan, N. (2011). Japanese children's family drawings and their link to attachment. *Attachment & Human Development*, 13 (5), 437-450.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar*, (Çev. Ed. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bombi, A. S., Pinto, G. & Cannoni, E. (2007). *Pictorial assessment of interpersonal relationships (pair). An analytic system for understanding children's drawings*. Firenze: Firenze University Press.
- Buldu, M. (2006). Young children's perceptions of scientists: A preliminary study. *Educational Research*, 48 (1), 121-132.
- Camara, W. J., Nathan, J. S. & Puente, A. E. (2000). Psychological test usage: Implications in professional psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31, 141-154.
- Carlson, E.A., Sroufe, L.A. & Egeland, B. (2004). The construction of experience: A longitudinal study of representation and behavior. *Child Development*, 75, 66-83.
- Cashel, M. L. (2002). Child and adolescent psychological assessment: Current clinical practices and the impact of managed care. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 446-453.
- Cherney, I. D., Seiwert, C., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology*, 26 (1), 127-142.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, (6th ed.). Taylor & Francis e-Library. 10.05.2015 tarihinde https://research-rttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_ertu.pdf adresinden alınmıştır.
- Cox, M. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Çakmak, A. & Darıca, N. (2012). 7-11 yaş grubu kurumda ve ailesi yanında büyüyen kız ve erkek çocuklarının anne figürü çizimlerinin duygusal gelişim açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (41), 147-160.
- Dağlıoğlu, H.E., Deniz, Ü. & Kan, A. (2010). A study on the emotional indicators in 5-6 year-old girls' and boys' human figure drawings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1503-1510.
- Dağlıoğlu, H. E. (2011). 5-7 yaş grubu çocukların resimlerine yansıyan öğretmen figürünün karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 144-157.
- Dallaire, D. H., Ciccone, A. & Wilson, L. (2012). The family drawings of at-risk children: Concurrent relations with contact with incarcerated parents, caregiver behavior and stress. *Attachment & Human Development*, 14 (2), 161-183.
- Dunn, J., O'Connor, T. G. & Levy, I. (2002). Out of the picture: A study of family drawings by children from step-single-parent, and non-step families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31 (4), 505- 512.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179, 217-232.
- Erişti, S.D. & Kurt, A.A. (2011). Elementary school students' perceptions of technology in their pictorial representations. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2 (1) 24-37.
- Ersoy, A. & Türkkkan, B. (2009). Perceptions about internet in elementary school children's drawings. *İlköğretim Online*, 8 (1), 57-73.

- Fhrer, I. & McMahon, C. (2009). Maternal state of mind regarding attachment, maternal depression and children's family drawings in the early school years. *Attachment & Human Development, 11*, 537–556.
- Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The Contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy, 37* (2), 97-105.
- Fury, G. S. (1996). The relation between infant attachment history and representations of relationships in school-aged family drawings. Unpublished Doctorate dissertation, University of Minnesota, Minnesota.
- Fury, G., Carlson, E.A. & Sroufe, L.A. (1997). Children's representations of attachment relationships in family drawings. *Child Development, 68* (6), 1154-64.
- Gernhardt, A., Rübeling, H. & Keller, H. (2013). "This is my family": Differences in children's family drawings across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 1166-1183.
- Goldner, L. & Scharf, M. (2012). Children's family drawings and internalizing problems. *The Arts in Psychotherapy, 39*, 262– 271.
- Gross, J. & Haynes, H. (1998). Drawing facilitates children's verbal reports of emotionally laden events. *Journal of Experimental Child Psychology, 4*, 163–179.
- Hamama, L. & Ronen, T. (2009). Children's drawings as a self-report measurement. *Child & Family Social Work, 14*, 90-102.
- Iijima, M., Arisaka, O., Minamoto, F. & Arai, Y. (2001). Sex differences in children's free drawings: A study on girls with congenital adrenal hyperplasia. *Hormones and Behavior, 40* (2), 99-104.
- Kaplan, N. & Main, M. (1986). *Instructions for the classification of children's family drawing in terms of representation of attachment*. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak*, (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- La Voy, S.K., Pedersen, W.C., Reitz, J.M., Brauch, A.A., Luxenberg, T.M., & Nofsinger, C.C. (2001). Children's drawings: A cross-cultural analysis from Japan and the United States. *School Psychology International, 22*, 53–63.
- Lee, C. M. & Hunsley, J. (2003). Evidence-based assessment of childhood mood disorders: Comment on McClure, Kubiszyn, and Kaslow. *Professional Psychology: Research and Practice, 34*, 112-113.
- Leon, J. & Rudy, D. (2005). Family processes and children's representations of parentification. *Journal of Emotional Abuse, 5*, 111–142.
- Lim, B. Y. (2004). The Magic of the brush and the power of color: Integrating theory into practice of painting in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal, 32* (2), 113-119.
- Madigan, S., Ladd, M. & Goldberg, S. (2003). A picture is worth a thousand words: Children's representations of family as indicators of early attachment. *Attachment & Human Development, 5*, 19–37.
- Madigan, S., Goldberg, S., Moran, G. & Pederson, D. R. (2004). Naive observers' perceptions of family drawings by 7-year-olds with disorganized attachment histories. *Attachment & Human Development, 6* (3), 223 – 239.
- Malchiodi, C. A. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Martlew, M. & Connolly, K. J. (1996). Human figure drawings by schooled and unschooled children in Papua New Guinea. *Child Development, 67* (6), 2743-2762.
- Oğuz-Ünver, A. (2010). Bilim insanlarını algılama: İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ile son sınıf öğretmen adaylarının karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4* (1), 11-28.

- Picard, D. & Boulhais, M. (2011). Sex differences in expressive drawing. *Personality and Individual Differences*, 51, 850–855.
- Pianta, R. C. & Longmaid, K. (1999) Attachment-based classifications of children's family drawings: Psychometric properties and relations with children's adjustment in kindergarten, *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (2), 244-255.
- Piperno, F., Di Biasi, S. & Levi, G. (2007). Evaluation of family drawings of physically and sexually abused children. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 16, 389–397.
- Rodari, P. (2007). Science and scientists in the drawings of European children. *Journal of Science Communication*, 6 (3), 1-12.
- Saneei, A. & Haghayegh, S. A. (2011). Family drawings of Iranian children with autism and their family members. *The Arts in Psychotherapy*, 38 (5), 333– 339.
- Sayıllı, M. (2004). Çocuk çizimlerinin klinik amaçlı kullanımı üzerine bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14, 1-13.
- Shiakou, M. (2012). Representations of attachment patterns in the family drawings of maltreated and non-maltreated children. *Child Abuse Review*, 21, 203–218.
- Skybo, T., Ryan-Wengwe, N. & Su, Y. (2007). Human figure drawings as a measure of children's emotional status: Critical review for practice. *Journal of Pediatric Nursing*, 22 (1), 15-28.
- Sönmez, F. (2005). Louisa Duss psikanalitik hikâyeler testi. *Yansıtma Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi*, 3-4, 124-145.
- Stuyck, K. (2003). Art therapy helps children affected by cancer express their emotions. *Oncology*, 48 (12), 1–4.
- Şen-Beytut, D., Bolışık, B., Solak, U. & Seyfioglu, U. (2009). Çocuklarda hastaneye yatma etkilerinin projektif yöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2 (3), 35-44.
- Taş, Y., Aslan, D. & Sayek, İ. (2006). Doktorluk mesleğini çocuklar resimlerine nasıl yansıtıyorlar? 7-12 yaş grubu çocuklar arasında yapılmış bir örnek. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15 (11), 184-191.
- Trawick- Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bakış açısı)*. (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayınları.
- Türkkan, B. (2004). Okulöncesi dönem çocuklarının yaptıkları resimlerin aile yaşamlarına ilişkin ipuçları bakımından değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi*, (Cilt III). İstanbul: YA-PA.
- Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4 (1), 55-61.
- Veltman, M. & Browne, K. (2003). Identifying abused children using assessments and observations in the classroom: A preliminary study. *Child Abuse Review*, 12 (5), 315-334.
- Weinstein, L. (1968). The mother child schema, anxiety, and academic achievement in elementary school boys. *Child Development*, 39, 257-264.
- Wilson, D. & Ratekin, C. (1990). An introduction to using children's drawings as an assessment tool. *Nurse Practitioner*, 15 (3), 23-24, 27, 30-35.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız-Çiçekler, C. & Öner-Koruklu, N. (2013). Features of the drawings of 4-6 year old children in their free drawings. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 551-563.



Predicting College Student Success: College Engagement and Perceived English Language Proficiency

Yeşim ÇAPA AYDIN^a, Oya YERİN GÜNERİ^a, Funda BARUTÇU YILDIRIM^a, Pınar ÇAĞ^{a*}

^aODTÜ, Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2015.012

Article history:

Received 15 January 2015

Revised 20 August 2015

Accepted 20 September 2015

Keywords:

Academic success,
Student engagement,
Student gains,
Structural equation modeling,
College students.

Abstract

The purpose of the present study was to test a model predicting student gains and academic success (GPA) through perceived English language proficiency and student engagement. The participants of the study were 1109 college students enrolled in a large state university in Turkey where medium of instruction is English. Structural Equation Modeling was used to analyze the data gathered through a web-based survey instrument. Findings indicated that, engagement with the instructors, peers and campus events and perceived English proficiency were positively associated with academic gains. While engagement with the instructors, peers, academic tasks, and campus events were positively related to personal gains; engagement in campus events was also positively associated with social-cultural gains. Finally, engagement with the peers, campus events, and academic tasks, and perceived English proficiency appeared as significant predictors of GPA. In conclusion, for the both variables of academic gains and academic achievement, students' engagement with the peers, campus events and perceived English proficiency level were appeared as common significant predictors. Engagement with campus events was also a significant predictor of all outcome variables.

Üniversite Öğrencilerinin Başarısının Yordanması: Üniversite Yaşamına Katılım ve Algılanan İngilizce Yeterlik Düzeyi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.2015.012

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Ocak 2015

Düzeltilme 20 Ağustos 2015

Kabul 20 Eylül 2015

Anahtar Kelimeler:

Akademik başarı,
Üniversite yaşamına katılım,
Öğrenci kazanımları,
Yapısal eşitlik modeli,
Üniversite öğrencileri.

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin üniversite yaşamına katılımı ve algılanan İngilizce yeterlik düzeylerinin, öğrencilerin genel akademik not ortalaması ve akademik kazanımları üzerindeki yordayıcılığını bir model ile test etmektir. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'de eğitim dili İngilizce olan bir devlet üniversitesindeki 1109 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çevrimiçi olarak toplanan veriler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğretim üyeleriyle ilişkilerin, akranlarla ilişkilerin, kampüs etkinliklerine katılımın ve algılanan İngilizce yeterlik düzeyinin, öğrencilerin akademik kazanımlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim üyeleriyle ilişkiler, akranlarla ilişkiler, akademik görevlere katılım, kampüs etkinliklerine katılım kişisel kazanımlarla; kampüs etkinliklerine katılım ise sosyo-kültürel kazanımlarla olumlu yönde ilişkilidir. Son olarak, akran ilişkileri, kampüs etkinliklerine katılım, akademik görevlere katılım ve algılanan İngilizce yeterlik düzeyi, genel akademik not ortalamasının anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Sonuç olarak; akademik kazanımlar ve akademik başarı değişkenleri için; akran ilişkileri, kampüs etkinliklerine katılım ve algılanan İngilizce yeterlik düzeyi ortak anlamlı değişkenler olarak ortaya çıkmaktadır. Kampüs etkinliklerine katılım ise tüm sonuç değişkenleri için anlamlı bir yordayıcıdır.

* Yazar: cpinar@metu.edu.tr

Introduction

In the recent years parallel to increased concern in effectiveness and efficiency in higher education, assessing educational outcomes has become a major area of interest (Cheng, 2001; Bowman & Hill, 2011). Higher education institutions use different approaches to determine the quality of their outcomes that include examining the quantitative characteristics (graduation rates, faculty characteristics); use of student surveys regarding learning and development; focusing on results of general education performance, major field tests, expert judgments of accreditors and reputation rankings (Carini, Kuh & Klein, 2006). Two major types of outcomes are “academic success and economic benefits” and “quality of life after college”. Academic success is represented by grades, graduation rate, and student gains. Economic benefits and quality of life after college were represented by employment rates, lifelong learning, and graduate school enrolment (National Survey of Student Engagement (NSSE), 2006).

There has been an increase in the number of studies that aim to examine factors contribute to success in college (Pritchard & Wilson, 2003). Thus, the main aim of the present study was to test a model that assesses the association between student success (GPA), student gains, and student engagement. Since the study is conducted in a state university in Turkey where medium of instruction is English, the perceived English language proficiency level was also added to the model as a predictor variable. As research findings indicate using English as a medium instruction may lead to rote learning and low achievement, among students as well as difficulties in subject comprehension and low participation to class discussions (Arkin, 2013).

Student success has many forms and it is related with conditions, indicators, faculty characteristics and outcomes (Kramer, 2007). Academic achievement, satisfaction, getting desired knowledge, skills and competencies, reaching educational objectives, and performance after college are included in the definition of student success. In the present study, a rather narrower definition of student success (academic achievement as measured by GPA and student gains) was used.

Student achievement and gains are directly or indirectly affected by a variety of factors including student-faculty interaction (Astin, 1993; Koljatic & Kuh, 2001; Kuh, 2003; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt & Assoc, 2005; Schweinle, Reisetter, & Stokes, 2009); peer interactions (Astin, 1993; Koljatic & Kuh, 2001; Kuh et al., 2005); library usage (Ren, 2000; Whitmire, 2011); usage of technology (Laird & Kuh, 2005; Kuh & Vesper, 2001); campus facilities (Kuh et al., 2005); institutional characteristics (Toutkoushian & Smart, 2001; Ryan, 2005), English proficiency level (Dafei, 2007); interpersonal skills, academic learning, motivation and student background (Toutkoushian & Smart, 2001); and student engagement (Kuh, 2001; 2003; Handelsman, Briggs, Sullivan, & Towler, 2005). Student engagement is a meta-construct including several dimensions of participation in school or commitment to learning (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006). Kuh (2003) define student engagement as “ the time an energy students devote to educationally sound activities inside and outside of the classroom, and the policies and practices institutions use to induce students to take part in these activities” (p 25). Önen (2014) claims that student engagement is at the center of continuing discussion in the field of education and it is a starting point for students’ learning. Many research findings indicated student engagement as the major determinant of student success (Errey & Wood, 2011; Handelsman et al., 2005; Harbour, Evanovich, Sweigart, & Hughes, 2015; Kuh, 2001, 2009; Pike & Kuh, 2005; Zhao & Kuh, 2004). For example, students who were more engaged in academic instruction found to have greater academic and social success (Harbour et al., 2015). The student-faculty engagement was also found to be positively related to students’ self-reported gains (Bjorklund, Parente, & Sathianath, 2004; Umbach & Wawrzynski, 2005) and learning (Lundberg & Schreiner, 2004; Umbach & Wawrzynski, 2005). In addition, engagement with appropriate technology, which is used in the right time with a goal-orientation, was found to contribute student success and gains. Technology engagement enhances students’ achievement in content area learning, workforce preparation, higher-order thinking and problem solving skills (Cradler, McNabb, Freeman, & Burchett, 2002). Peer interaction was as another dimension of engagement related to general self-esteem (Liem & Martin, 2011). Especially, academically focused peer

interaction positively contributes students' intellectual development and academic gains (Moran & Gonyea, 2003). Library services are significant for student learning and their academic achievement as well (Wong & Webb, 2010). However, literature provides contradictory findings regarding the relation between library usage and academic achievement. Although, Soria, Franssen, and Nackerud (2014) reported that using academic library services and resources have positive impact on students' achievement and students who use library have higher GPA than students who do not, Odeh's (2012) findings revealed no association between overall use of library resources and GPA.

Studying student behaviors and institutional practices contributing to student outcomes may serve institutional improvements, through determining which activities, learning resources and tasks yield to expected student outcomes (Kuh, Pace, & Vesper, 1997). Thus, the purpose of this study was to test a model that examines to what extend students' engagement with faculty members, peers, academic tasks, library, technology, campus environment and the impact of English language proficiency level are linked to college student success.

Method

Participants

The population of the study was undergraduate students, whereas the accessible population was 11.237 undergraduate students of a state university in Ankara. Among these students 3000 were selected through stratified random sampling method by taking gender, faculty, and grade level as stratum. An invitation letter to participate in survey and web-based survey link were sent to selected participants by e-mail. A total of 1109 (38.7% male, 38.1 % female) students filled out the survey. The age of the students ranged between 19 and 44 ($M = 23.12$, $SD = 1.8$). The participants were from different faculties of the university (36.9 % Faculty of Engineering, 16.5 % Faculty of Arts and Science; 12.7 % Faculty of Economics and Administrative Sciences; 9.5 % Faculty of Education; and 1.1 % Faculty of Architecture).

Instrument

The survey instrument including four sections was developed by the researchers. The sections of the survey were: Student Engagement Scale (SES), Student Gains Scale (SGS), Perceived English Proficiency Level (PEP) scale, and demographic information. Table 1 presents sample items and reliability coefficients for each subscale.

The first scale, SES, is a 39 item self-report measure that includes six subscales: instructor relationship (*instructor*), peer relationship (*peer*), academic engagement (*academic*), library engagement (*library*), technology engagement (*technology*), and campus engagement (*campus*). The total number of items in each subscale, sample items and Cronbach alpha coefficients for the each scale were presented in Table 1. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test the factor structure. Non-Normed Fit Index (NNFI), Comparative Fit Index (CFI), and Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) were used to assess goodness of fit. A value greater than .90 for NNFI and CFI indicates a good fit. A value smaller than .05 indicates good fit; between .05 and .08 indicate mediocre fit and greater than .10 indicates poor fit (Kline, 1998). Findings indicated a mediocre fit with: $\chi^2(687) = 3690.40$, $p < .05$; NNFI = .96; CFI = .97; RMSEA = .06. All factor loadings were significant and ranged from .51 to .75 for *instructor*, from .58 to .81 for *peer*, from .32 to .73 for *academic*, from .36 to .88 for *library*, from .30 to .61 for *technology* and from .49 to .74 for *campus*. After the factor analysis, reliability analyses were conducted for each subscale by using Cronbach's alpha coefficients. Alphas ranged from .73 to .83.

Table 1.
Sample items and Alpha Coefficients of Scales.

Subscale	Sample item	# of items	Cronbach's alpha
Subscale of SES			
Instructor relationship	I have shared my career plans with my instructors.	8	.83
Peer relationship	I have studied for exams with my classmates.	5	.81
Academic involvement	I have regularly attended courses.	9	.77
Library involvement	I have studied at the library.	5	.73
Technology involvement	I have used computer programs to prepare reports and homework.	7	.77
Campus involvement	I have participated in sport activities at the university.	5	.76
Subscale of SGS			
Academic gains	Problem solving	11	.87
Personal gains	Self-confidence	9	.90
Socio-cultural gains	Gaining awareness of social and universal problems	9	.88

Notes. 1. 5-point rating scale was used in both SES and SGS in which “1” refers to Never and “5” refers to Very often. 2. Stem of the SGS items was “Considering the time period from the first year you entered the university until today, mark the degree to which the X University has helped you regarding the subjects addressed in each of the following statements.”

The second scale, SGS, is a 29 item self-report measure that has three subscales: academic gains (AG), personal gains (PG), and socio-cultural gains (SCG). The total number of items, sample items and Cronbach alpha coefficients of the each subscale were presented in Table 1. CFA results for SGS confirmed the three factor structure: $\chi^2(374) = 2834.20$, $p < .05$; NNFI = .96; CFI = .96; RMSEA = .08. All factor loadings were significant. It ranged from .52 to .74 for AG, from .49 to .80 for PG, and .59 to .79 for SCG. Reliability coefficient for subscales were found as .87, .90, and .88, respectively.

The third scale, PEP, includes four items aimed to evaluate students' perceived writing, reading, speaking, and listening proficiencies in English. The reliability coefficient of the PEP was .80. Students' success level was measured through self-reported cumulative grade point average (CGPA) that was asked to participants in the fourth section of the survey. This section also consisted of demographic questions including age, sex, department, the total number of semesters in the program, and accommodation (i.e., whether they are staying at home or dormitory).

Data Collection Procedure

The web link of the online survey instrument was sent to selected participants via e-mail. After one week, a reminder e-mail was sent to in order to increase the response rate. One thousand one hundred and nine undergraduate students participated in the study and response rate was 36.9%.

Data Analysis

In this study, Structural Equation Modeling (SEM) was utilized to test the proposed model predicting student gains and academic success (GPA) through perceived language proficiency and engagement dimensions. Specifically, hypotheses tested in this study were:

H_1 : *Instructor, peer, technology, library, campus, academic, and PEP are positive predictors of academic gains.*

H_2 : *Instructor, peer, campus, and academic are positive predictors of personal gains.*

H₃: *Campus* is a positive predictor of *social-cultural gains*.

H₄: *Instructor, peer, technology, library, campus, academic, and PEP* are positive predictors of GPA.

The subscales of SES and SGS were the latent variables and GPA was the manifest variable. Analysis was done by using AMOS 4.

Result

SEM findings indicated the data fit to the proposed model: $\chi^2(2516) = 10675.08, p < .05$; NNFI = .96; CFI = .96; RMSEA = .05. In addition, findings either partially or completely supported the hypotheses. Firstly, *peer* ($\beta = .11$), *academic* ($\beta = .26$), and *PEP* ($\beta = .19$) positively predicted GPA; whereas, *campus* ($\beta = -.13$) was a negative predictor. Surprisingly, *instructor, technology, and library* were not significant predictors. The model explained 15 percent of the variance in GPA scores.

Secondly *instructor* ($\beta = .27$), *peer* ($\beta = .11$), *campus* ($\beta = .27$), and *PEP* ($\beta = .09$) were significant positive predictors for AG; whereas *technology* ($\beta = .06$), *library* ($\beta = -.04$), and *academic* ($\beta = .12$) were non-significant. These significant predictors explained 40 percent of the variance in AG. Secondly, PG was predicted by all four predictors as hypothesized: *instructor* ($\beta = .24$), *peer* ($\beta = .11$), *campus* ($\beta = .36$) and *academic* ($\beta = .13$). They explained 40 percent of the variance in PG. Thirdly, *campus* ($\beta = .54$) was found as a significant predictor explaining 30 percent of the variance in SCG. Finally, Moreover, all of the correlations among the predictor variables of the model were significant and ranged between .17 and .67.

Discussion & Conclusion

The findings of current study showed that while, engagement with peers and academic tasks, perceived English Proficiency were positively associated with GPA; engagement with campus activities such as student clubs, sports activities were negatively related. The instructor relationship was also a non-significant predictor of GPA. This finding was contrary to the literature that underlines the relationship between student success and faculty-student interaction (Kuh et al., 2006). Furthermore, the association between the English language proficiency, GPA and academic gains was an expected finding, because the participants of the study were drawn from a university where the language of instruction is English. As it was reported in by Gizir (1998) students of this particular university experience some problems related to understanding courses in English.

The findings of the current study indicated that engagement with the instructors, peers and campus events and perceived English proficiency were positively associated with academic gains. An engagement with the instructors, peers, academic tasks, and campus events were positively related to personal gains. In the model, engagement with the instructors, peers, and campus events were emerged as common strong predictors of both academic and personal gains. These findings are parallel to literature indicating that most of the college gains are due to relations with peers and faculty (Pascarella & Terenzini, 1991). However, the finding that academic engagement was a significant predictor of personal gains but not the academic gains was an unexpected one. This could be explained by the items of the academic engagement scale that included regularly attending class, doing assignments, and participating in class. Thus, for the students, regular fulfillment of course requirements seem to be associated with increase in personal gains. For the social and cultural gains, the engagement in the campus events emerged as a predictor. On the other hand, technology and library engagement were appeared as variables not significantly related to academic gains. As stated by Lewis, Coursol, and Khan (2001), although the quality, quantity and usage of different types of technologies increase, there is no precise information about how these technologies affect students' improvement. Lloyd, Dean, and Cooper (2007) also revealed that students frequently spend more time on computer for entertaining and, thus they tend to allocate less time for academic studies. Furthermore, regarding library

engagement students use different kinds of library services with different purposes. Thus, examining different types of library usage seems crucial in understanding the effect of library engagement on student outcomes (Soria, Fransen & Nackerud, 2013).

Overall, the findings of the study underlined the relationship between the college student engagement, academic success and gains. The findings may especially provide valuable information to university administrators and faculty members especially in universities where medium of instruction is English, regarding how to improve student engagement and success in undergraduate education. First, the relationships between perceived English proficiency, academic gains and GPA underlines the role of language proficiency for college outcomes which may suggest the importance of offering remedial English courses for learners who have English as a second language. Second, both the library and technological engagement had no significant effect on academic gains and GPA. This may underline the need for further research in investigating the quality of student engagement in those areas and issues related to engagement. Third, since instructor engagement appeared as significant predictor in personal and academic gains, findings might suggest the importance of faculty development programs aimed at strengthening student faculty interaction.

Selecting participants by using stratified random sampling and having high response rate were strengths of the present study. Although these strengths increased the generalizability of the findings, the study also had some limitations. First, success was measured with self-reported GPA. Since no identifying information was requested from the participants, it was not possible to check self-reported GPA from other sources at the university. Second, the tested model explained 15% of the variance in GPA, 40% of the variance in AG, 40 % of the variance in PG, and 30% of the variance in SCG. Thus, there exists an unexplained variance more than 50% for the each manifest variable, which suggests necessity of including other predictor variables to the model in the future studies.

Geniş Özet

Giriş

Son yıllarda yükseköğretim kurumlarında kalite ve verimliliğin vurgulanmasına paralel olarak, eğitim çıktılarının değerlendirilmesi önem kazanmaya başlamıştır (Cheng, 2001; Bowman & Hill, 2011). Yükseköğretim kurumlarında çıktılarının kalitesini tespit etmek amacıyla mezuniyet oranı, fakültelerin özellikleri, öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilerin genel performansının ölçülmesi, akreditasyon kurumlarındaki uzmanların görüşleri ve başarı sıralaması gibi farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Carini, Kuh & Klein, 2006).

Alan yazında üniversite başarısını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan çalışmalar giderek artmaktadır (Pritchard & Wilson, 2003). Öğrenci başarısı, içinde bulunulan koşullar, göstergeler, fakültelerin özellikleri ve durumları gibi birçok etken ile ilişkilidir (Kramer, 2007). Öğrenci başarısı ve kazanımları hem doğrudan hem de dolaylı olarak, öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi (Astin, 1993; Koljatic & Kuh, 2001; Kuh, 2003; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt & Assoc, 2005; Schweinle, Reissetter & Stokes, 2009); akran ilişkileri (Astin, 1993; Koljatic & Kuh, 2001; Kuh, et al., 2005); kütüphane kullanımı (Ren, 2000; Whitmire, 2011); teknoloji kullanımı (Laird & Kuh, 2005; Kuh & Vesper, 2001); kampüs hizmetleri (Kuh, et al., 2005); İngilizce yeterlik düzeyi (Dafei, 2007); kişilerarası beceriler, akademik öğrenme, motivasyon ve öğrencinin geçmiş deneyimleri (Toukoushian & Smart, 2001); ve öğrencinin üniversite yaşamına katılımı (Kuh, 2001; 2003; Handelsman, Briggs, Sullivan & Towler, 2005) gibi bir çok etkenle ilişkili bulunmuştur. Öğrencinin üniversite yaşamına katılımı, öğrenmeye açık ve istekli olması gibi çeşitli boyutları içeren çoklu bir yapıdır (Appleton, Christenson, Kim & Reschy, 2006). Kuh (2003) öğrencinin üniversite yaşamına katılımını “öğrencinin sınıf içinde ve dışında eğitimsel etkinliklerin tümüne ayırdığı enerji ile yükseköğretim kurumlarının öğrencinin bu etkinliklerin bir parçası olmasını sağlamak için kullandığı politikalar ve uygulamalar (pp.25)” olarak tanımlamaktadır. Pek çok araştırma bulgusu öğrencilerin üniversite yaşamına katılımını, öğrenci başarısının ana etkenlerinden biri olarak göstermektedir (Errey ve Wood, 2011; Handelsman, Briggs, Sullivan & Towler, 2005; Harbour, Evanovich, Sweigart & Hughes, 2015; Kuh, 2001, 2009; Pike & Kuh, 2005; Zhao & Kuh, 2004).

Akademik başarı, doyum, beceriler ve yeterlikler, eğitimsel amaçlara ulaşma ve mezuniyet sonrası gösterilen performans gibi değişkenlerin tümü öğrenci başarısı tanımının içerisinde yer almaktadır. Bu çalışmada ise daha dar bir çerçevede, öğrenci başarısı genel akademik not ortalaması olarak ele alınmaktadır. Bütün bunların paralelinde bu çalışmanın ana amacı; öğrenci başarısı (genel akademik not ortalaması), ile öğrenci kazanımları ve öğrencinin üniversite yaşamına katılımı arasındaki ilişkilerin değerlendirildiği bir modeli test etmektir. Böylece, bu çalışmada öğrencilerin öğretim üeleriyle ilişkiler, akranlarıyla ilişkiler, akademik görevlere katılım, kütüphane ve teknoloji kullanımı, kampüs etkinliklerine katılım ve algılanan İngilizce yeterlik düzeyi değişkenleri ile öğrenci başarısının ilişkilendirildiği bir model test edilmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmanın evrenini lisans öğrencileri, ulaşılabilir evrenini ise bir devlet üniversitesindeki 11.237 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 3000 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak tabakalı seçkisiz örnekleme yönteminin kriterleri belirlenmiş ve her bir grubun orantısal olarak temsil edilmesi sağlanmıştır. Katılımcılara ankete katılım daveti ve web-anketin bağlantısı e-posta yolu ile ulaştırılmıştır. Çalışmaya geri dönüş yapan 1109 gönüllü lisans öğrencisi (%38.7 erkek, %38.1 kadın) katılmıştır. Katılımcıların yaşları 19-44 (ort=23.12, ss=1.80) aralığındadır. Fakülteye göre dağılımları ise şu

şekildedir: %36.9'u Mühendislik Fakültesi, %16.5'i Fen Edebiyat Fakültesi, %12.7'si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %9.5'i Eğitim Fakültesi ve %1.1.'i ise Mimarlık Fakültesi.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan anket dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla: Üniversite Yaşamına Katılım Ölçeği (ÜYKÖ), Öğrenci Kazanımları Ölçeği (ÖKÖ), Algılanan İngilizce Yeterlik Düzeyi (AİYD) ve demografik bilgilerdir. ÜYKÖ; öğretim üyeleriyle ilişkiler (8 madde), akran ilişkileri (5 madde), akademik katılım (9 madde), kütüphane kullanımı (5 madde), teknoloji kullanımı (7 madde) ve kampüs etkinlikleri (5 madde) olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısını incelemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Ölçeğin uyum iyiliğinin test edilmesinde; NNFI (Non-Normed Fit Index-Normlaştırılmamış Uyum İndeksi), CFI (Comparative Fit Index- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), ve RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation- Kök Ortalama Kare Yaklaşım Hatası) kullanılmıştır. NNFI ve CFI değerleri için .90'dan büyük bir değer iyi uyuma işaret etmektedir. Buna ek olarak RMSEA değeri için ise .05'den küçük değer iyi uyuma, .05 ile .08 arasında bir değer orta düzeyde bir uyuma ve .10'dan büyük değerler ise kötü uyuma işaret etmektedir (Kline, 1998). Ölçeğe ilişkin uyum iyiliği değerleri ise orta düzeyde bir uyumu göstermektedir (χ^2 (687)= 3690.40, $p<.05$; NNFI= .96; CFI=.97; RMSEA= .06). Ölçeğin tüm faktör yükleri anlamlıdır ve alt ölçeklerin faktör yüklerinin değerler aralıkları şu şekildedir: Öğretim üyeleriyle ilişkiler .51 ile .75 , akran ilişkileri .58 ile .81, akademik katılım .32 ile .73 , kütüphane kullanımı .36 ile .88, teknoloji kullanımı .49 ile .74 ve kampüs etkinliklerine katılım .49 ile .74. Faktör analizinin ardından her bir alt ölçek için yapılan güvenilirlik analizleri Cronbach Alfa katsayı değerlerinin ise .73 ile .83 arasında değiştiğini göstermiştir.

ÖKÖ; akademik kazanımlar (11 madde), kişisel kazanımlar (9 madde) ve sosyo-kültürel kazanımlar (9 madde) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısını test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Buna göre ölçek orta düzeyde bir uyum iyiliği göstermektedir (χ^2 (374)= 2834.20, $p<.05$; NNFI= .96; CFI=.96; RMSEA= .08.). Ölçeğin tüm faktör yükleri anlamlıdır. Alt ölçekler için faktör yüklerinin aralıkları şu şekilde değişiklik göstermektedir: Akademik kazanımlar .52 ile .74, kişisel kazanımlar .49 ile .80 ve sosyo-kültürel kazanımlar .59 ile .79. Tüm faktör yükleri anlamlıdır. Alt ölçekler için iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa ise, akademik kazanımlar için .87, kişisel kazanımlar için .90 ve sosyo-kültürel kazanımlar için .88 olarak bulunmuştur.

Üçüncü ölçek olan AİYD ise öğrencilerin algıladıkları İngilizce yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerini değerlendiren 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Demografik bilgiler kısmında ise yaş, cinsiyet, bölüm ve genel not ortalamasına ilişkin bilgiler toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır.

Sonuçlar

Yapısal eşitlik modeli sonuçlarına bakıldığında önerilen modelin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir (χ^2 (2516) = 10675.08, $p<.05$; NNFI= .96; CFI=.96; RMSEA= .05) . Buna ek olarak, akran ilişkileri (β = .11), akademik katılım (β = .26) ve algılanan İngilizce yeterlik düzeyi (β = .19) genel not ortalamasını olumlu yönde yordamaktadır. Ancak kampüs etkinliklerine katılımın (β = -.13) genel not ortalamasının olumsuz bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak, öğretim üyesiyle ilişkiler, teknoloji kullanımı ve kütüphane kullanımı değişkenlerinin de anlamlı düzeyde yordayıcılar olmadığı görülmüştür. Test edilen model genel not ortalaması puanlarındaki varyansın %15'ini açıklamıştır.

İkinci olarak, öğretim üyeleriyle ilişkiler ($\beta = .27$), akran ilişkileri ($\beta = .11$), kampüs etkinliklerine katılım ($\beta = .27$) ve algılanan İngilizce yeterlik düzeyi ($\beta = .09$) akademik kazanımlar için anlamlı pozitif yordayıcı değişkenler olurken; buna karşın teknoloji kullanımı ($\beta = .06$), kütüphane kullanımı ($\beta = -.04$) ve akademik katılım ($\beta = .12$) anlamlı düzeyde yordamayan değişkenlerdir. Anlamlı yordayıcı değişkenler akademik kazanımlardaki varyansın %40'ını açıklamaktadır. Kişisel kazanımları ise öne sürüldüğü gibi öğretim üyeleriyle ilişkiler ($\beta = .24$), akran ilişkileri ($\beta = .11$), kampüs etkinliklerine katılım ($\beta = .36$) ve akademik katılım ($\beta = .13$) değişkenleri tarafından yordanmıştır. Bu değişkenler, kişisel kazanımlardaki varyansın %40'ını açıklamaktadır. Son olarak ise, kampüs etkinliklerine katılımın ($\beta = .54$) sosyo-kültürel kazanımlardaki varyansın %30'unu açıklayan anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak modeldeki tüm yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonlar anlamlıdır ve .17 ile .67 arasında değişiklik göstermektedir.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına bakıldığında; akran ilişkileri ve akademik görevlere katılım, algılanan İngilizce yeterlik düzeyi değişkenlerinin genel akademik not ortalamasını pozitif yönde etkilediği; öğrenci toplulukları, spor etkinlikleri gibi kampüs etkinliklerine katılımın ise, genel akademik not ortalaması ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretim üyeleriyle ilişkiler genel akademik not ortalaması için anlamlı olmayan bir yordayıcıdır. Bu beklenmedik bulgu; öğrenci başarısı ile öğretim üyeleri ve öğrenciler arasındaki ilişkinin önemli olduğunun altını çizen (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006) araştırmaların bulguları ile uyumlu değildir. Buna ek olarak, algılanan İngilizce yeterlik düzeyi, genel akademik not ortalaması ve akademik kazanımlar arasındaki ilişkiler ise beklenen bulgulardır. Çünkü araştırmadaki katılımcılar İngilizce eğitim veren bir üniversitede öğrenim görmektedirler ve Gizir (1998)'in de belirttiği üzere İngilizce eğitim veren bu üniversitede okuyan öğrenciler dersleri anlamada güçlük çekebilmektedirler.

Bu araştırmanın bulguları; üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına katılımı, akademik başarısı ve akademik kazanımları arasındaki ilişkilerin altı çizmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından bazı çıkarımlar elde edilebilir. İlk olarak algılanan İngilizce yeterlik düzeyi ile akademik kazanımlar ve genel akademik not ortalaması arasında ilişkiden yola çıkarak, eğitim dili İngilizce olan üniversitelerde öğrencilerin dillerini geliştirmelerine destek olacak ilave İngilizce derslerinin açılmasının önemini vurgulanabilir. İkinci olarak; kütüphane ve teknoloji kullanımı ile genel akademik not ortalaması ve akademik kazanımlar arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde çıkmaması bulgusundan hareketle, öğrencilerin bu alanlardaki katılımlarını sağlayan konu başlıklarının daha detaylı araştırılması önerisinde bulunulabilir. Üçüncü olarak ise; öğretim üyeleriyle ilişkiler kişisel ve akademik kazanımların önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusundan hareketle, öğretim üyesi-öğrenci iletişiminin geliştirmesine destek olabilecek hizmetlerin üniversitelerde verilmesinin önemi vurgulanabilir.

References

- Arkin, İ. E. (2013). *English-medium instruction in higher education: A case study in a Turkish university context*. Unpublished doctoral dissertation, Eastern Mediterranean University, Cyprus.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427 – 445.
- Astin, A. W. (1993). What Matters in college. *Liberal Education, 79*(4), 4-15.
- Bjorklund, S. A., Parente, J. M., & Sathianath, D. (2004). Effects of faculty interaction and feedback on gains in student skills. *Journal of Engineering Education, 93*(2), 153-160.
- Bowman, N. A., & Hill, H. L. (2011). Measuring how college affects students: Social desirability and other potential biases in college student self-reported gains. *New Directions for Institutional Research, 150*, 73-85.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing and linkages. *Research in Higher Education, 47*(1), 1-32.
- Cheng, D. X. (2001). Assessing student collegiate experience: Where so we begin? *Assessment and Evaluation in Higher Education, 26*, 525-538.
- Cradler, J., McNabb, M., Freeman, M., & Burchett, R. (2002). How does technology influence student learning? *Learning and Leading with Technology, 29*(8), 46-49.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal, 24*, 1-23.
- Errey, R., & Wood, G. (2011). Lessons from a student engagement pilot study. *Australian Universities' Review, 53*(1), 21-34.
- Gizir, C. A. (1998). *A study on the problems of the METU senior students*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Turkey.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research, 98*, 184-191.
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2015). A brief review of effective teaching practices that maximize student engagement. *Preventing School Failure, 59*(1), 5-13.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Koljatic, M., & Kuh, G. D. (2001). A longitudinal assessment of college student engagement in good practices in undergraduate education. *Higher Education, 42*, 351-371.
- Kramer, G. L. (2007). Fostering student success: What really matters? In Kramer & Associates (Eds.), *Fostering student success in the campus community* (pp. 433-448). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change, 33*(3), 10-17.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning, 35*, 24-32.
- Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research, 2009*(141), 5-20.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Assoc., (2005). *Assessing conditions to enhance educational effectiveness: The inventory for student engagement and success*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. In Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success. National Postsecondary Educational Cooperative.
- Kuh, G. D., Pace, C. R., & Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in Higher Education, 38*, 435-454.
- Kuh, G. D., & Vesper, N. (2001). Do computer enhance or detract from student learning? *Research In higher Education, 42*, 87-102.
- Laird, T. F. N., & Kuh, G. D. (2005). Student experiences with information technology and their relationship to other aspects of student engagement. *Research in Higher Education, 46*, 211-233.
- Lewis, J., Coursol, D., & Khan, L. (2001). College students@tech.edu: A Study of comfort and the use of technology. *Journal of College Student Development, 42*(6), 625-31.
- Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology, 81*(2), 183-206.
- Lloyd, J., Dean, L. A., & Cooper, D. L. (2007). Students' technology use and its effects on peer relationships, academic involvement, and healthy lifestyles. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 44*(3), 879-893.
- Lundberg, C. A., & Schreiner, L. A. (2004). Quality and frequency of faculty-student interaction as predictors of learning: An analysis by student race/ethnicity. *Journal of College Student Development, 45*(5), 549-565.
- Moran, E. T., & Gonyea, T. (2003). *The influence of academically-focused peer interaction on college students' development*. Retrieved from ERIC database. (ED478773).
- NSSE (2006). About NSSE. <http://nsse.iub.edu/html/about.cfm> (December 21, 2001).
- Odeh, A. Y. (2012). Use of information resources by undergraduate students and its relationship with academic achievement. *Libri: International Journal of Libraries & Information Services, 62*(3), 222-232.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması [Student Engagement Instrument: Adaptation study for Turkish secondary and high school students]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 221-234.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty-years of research* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education, 46*, 185-209.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of college student development, 44*(1), 18-28.
- Ren, W. H. (2000). Library instruction and college student self-efficacy in electronic information searching. *The Journal of Academic Librarianship, 26*, 323-328.
- Ryan, J. F. (2005). Institutional expenditures and student engagement: A role for financial resources in enhancing student learning and development? *Research in Higher Education, 46*, 235-249.
- Schweinle, A. S., Reisetter, M. & Stokes, V. (2009). Elements of engagement for successful learning. *The Qualitative Report, 14*(4), 774-806.
- Soria, K. M., Fransen J., & Nackerud, S. (2013). Library use and undergraduate student outcomes: New evidence for students' retention and academic success. *Libraries and the Academy, 13*(2), 147-164.

- Soria, K. M., Fransen, J., & Nackerud, S. (2014). Stacks, serials, search engines, and students' success: First-year undergraduate students' library use, academic achievement, and retention. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(1), 84-91.
- Toutkoushian, R. K., & Smart, J. C. (2001). Do institutional characteristics affect students' gains from college? *The Review of Higher Education*, 25, 39-61.
- Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153-184.
- Zhao, C.M., & Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115- 137.
- Whitmire, E. (2011). The relationship between undergraduates' background characteristics and college experiences and their academic library use. *College & Research Libraries*, 62, 528-540.
- Wong, S. H. R., & Webb, T. D. (2010). Uncovering meaningful correlation between student academic performance and library material usage. *College & Research Libraries*, 72 361-370.



Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Bülent TANSEL^{a*}

^aToros Üniversitesi, İİSB Fakültesi, Mersin/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.2015.013

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Ocak 2015
Düzeltilme 30 Ağustos 2015
Kabul 20 Eylül 2015

Anahtar Kelimeler:

Tükenmişlik,
Duyarsızlaşma,
Yetkinlik,
Üniversite öğrencileri.

Öz

Bu araştırmanın amacını, üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin, sosyo-demografik değişkenler çerçevesinde incelenmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir üniversitenin fakülteleri ve yüksekokullarında öğrenim gören 505 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada, Schaufeli vd. (2002), tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011), tarafından yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları; cinsiyet, yaş, psikolojik destek, fakülte, sınıf seviyesi, hobi durumu, haftalık ders yükü, bölümü seçme nedeni değişkenlerine göre üniversite öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar alan yazın eşliğinde tartışılıp çeşitli öneriler sunulmuştur.

Examining of The Burnout Level of University Students

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2015.013

Article history:

Received 15 January 2015
Revised 30 August 2015
Accepted 20 September 2015

Keywords:

Burnout,
Depersonalization,
Efficacy,
University students.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the level of burnout among university students within the frame work of demographic variables. With this purpose, five hundred and five university students are attended various faculties and vocational schools of university in the academic year of 2013-2014, in spring term. In this research is used Maslach Burnout Inventory-Student scale (MBI-SS) which was designed by Schaufeli, et al (2002), and adapted into Turkish by Çapri, Gündüz and Gökçakan (2011). For data analysis, ANOVA, Tukey and T test has been administered. The result of the analysis indicate that burnout scores of university students differ from each other in terms of variables like, gender, age, psychological support, faculty, level of class, hobbies, a weekly course load and the reason of department choice. The results are discussed and several recommendations are presented in the light of literature.

* Yazar: bulent.tansel@toros.edu.tr

Giriş

1970'lerden sonra araştırmacıların ilgisini çeken tükenmişlik kavramı, hakkında pek çok bilimsel çalışma yapılan bir konudur. İlk kez örgütsel stres üzerinde uzun yıllar çalışmış olan klinik psikolog Freudenberger tarafından 1974 yılında ortaya atılmıştır. Freudenberger tükenmişlik kavramını, insanların aşırı iş yükü nedeni ile işlerinin gereklerini yerine getirememeleri yani, duygusal olarak tükenmeleri olarak tanımlamıştır (Freudenberger, 1974:159).

İş ortamındaki stres, günlük iş taleplerinin bir parçası olarak kabul edilirken, söz konusu iş talepleri ile birey kendini ortaya koyma fırsatı bulamazsa ve desteklenmezse, bireyin uzun süreli stres yaşamasına neden olarak tükenmişliğe dönüşebilmektedir (Çokluk, 2000). Tükenmişlik, örgüt ve birey açısından ağır ve ciddi sonuçları beraberinde getireceği için önlenmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir (Ağaoğlu et al., 2004). Freudenberger (1974), tükenmişliği ilk kez “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu” şeklinde sadece duygusal tükenmişlik boyutunu tanımlamıştır, Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik kavramını; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır diye tanımlayarak, tükenmişlikle ilgili üç boyutu ortaya koyan teorisyenler olarak literatürde yer almaktadırlar.

Daha sonra Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliği; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlardır. Birçok araştırmacı tükenmişliğin; beklentiler, tutumlar ve algılamalar içeren, kişisel düzeyde ortaya çıkan, içsel psikolojik yaşantı olduğu görüşünde birleşmektedirler (Pines & Aranson, 1988; Gökçakan & Özer, 1999; Tümkaya, 1999; Izgar, 2000; Ağaoğlu et al., 2004; Taşgın, 2004).

Seksenli yıllarda ilgili çalışmaların yön değiştirdiği, daha çok tükenmişliğin yapısını açıklamaya dönük araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Çalışmalar daha geniş örneklem gruplarında yapılmaya başlanmış ve bu dönemde geliştirilen ölçme araçları kullanılmıştır (Gündüz, Çapri & Gökçakan, 2012). Bu süreçte, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory-MBI) birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır ve halen de kullanılmaktadır. Bu dönemde tek bir tanım üzerinde görüş birliği olmasa da, tükenmişlik, çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlarla, üç bileşeni olan bir yapı olarak ele alınmıştır. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalmasıdır. Duygusal tükenme; tükenmişliğin stres boyutunu ifade etmekte olup, enerji yitimi ve yorgunluk olarak tanımlanmaktadır. Duygusal tükenme, strese çok benzer bir tepki olmasına karşın stresten ayrılan özelliği, tükenmişliğin diğer bileşenleri olan duyarsızlaşma ve kişisel başarıyla birlikte ele alınmasıdır. Duyarsızlaşma; tükenmişliğin kişilerarası ilişkilerdeki yanıyla ilgili olup, çalışanların kendisiyle ve hizmet verdiği kişilere karşı duyarlılığının azalması; başka bir ifadeyle, kendinden ve hizmet verdiklerinden duygusal ve bilişsel olarak uzaklaşması şeklinde nitelendirilmektedir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Üçüncü bileşen olan kişisel başarının azalması, diğer iki bileşenle ilişkili bir kavram olup (Byrne, 1994), duygusal olarak tükenen ve işiyle arasına mesafe koyan çalışanların, kendilerini yeterince üretken ve başarılı görmemelerini ifade eder. Tükenmişlik konusundaki çalışmalar, doksanlı yılların sonlarına doğru farklı meslek gruplarını ve bu araştırmanın da katılımcılarını oluşturan öğrencileri kapsayarak yaygınlaşmıştır. Bu süreçte, Maslach ve Leiter (1997) tükenmişlik ile ilgili görüşlerini farklı şekilde genişletmiş, başlangıçtaki kişilerarası modellerinin tam zıddı olarak, artık tükenmişliğin yalnızca insana yönelik mesleklerdeki çalışanlarda görülen bir fenomen olmadığını ileri sürmüşlerdir. Ortaya konulan bu yeni anlayışa göre “tükenmişlik”, yapılan iş ne olursa olsun, insanların yaptıkları ve yapmak zorunda oldukları şeyler arasındaki bir altüst olmayı göstermekte; insanların değerleri, onurları, saygınlıkları ve ruhlarındaki erozyonu temsil etmektedir. Başka bir ifadeyle, tükenmişlik yaşamak için insanlarla birlikte çalışmak ya da çalışmamanın ötesinde, yapılan aktivitenin kişi üzerindeki zorlayıcı etkilerinin zamanla enerji yitimi ve tükenme oluşumuna yol açtığı ifade edilmektedir. Psikolojik perspektiften bakıldığında, derse girme ve ders görevlerini yerine getirme gibi zorunlu aktiviteler ve sınavlardan geçme gibi özel bir amaca ilişkin yönelimler “iş” olarak tanımlanabilmekte ve “iş”e eşit bir anlam ifade etmektedir (Schaufeli & Taris, 2005). Böylelikle MBI-GS ile farklı meslek gruplarında

incelenen tükenmişlik, söz konusu ölçeğin Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanmasıyla öğrenci popülasyonunda da incelenmeye başlanmıştır.

Bununla birlikte, tükenmişlikle ilgili Türkiye'deki çalışmaların yurt dışındaki sürece paralel olduğu; uyarlama çalışmalarıyla (Ergin, 1992; Çam, 1992) başlayan araştırmaların öncelikle sağlık çalışanları üzerinde gerçekleştiği (Çam & Baysal, 1994; Üstün, 1995; Ergin, 1996; Arslan et al.,1996; Dolu, 1997; Koç, 1999; Gündüz, 2000); sonraki süreçte eğitimcilerle ilgili (Girgin, 1995; Baysal, 1995; Tümkaya, 1996; Altıntaş, 1997; Gökçakan & Özer, 1999; Uslu, 1999) çalışmaların arttığı görülmektedir.

İki binli yıllardan sonra ülkemizdeki tükenmişlik çalışmalarında adeta patlama yaşanmış, 2000-2010 yılları arasında, bu başlık altında, iki yüzün üzerinde tez hazırlanmış, yüzlerce makale ve bildiri yayımlanmıştır. Bu zaman süresince, yine yurt dışındaki sürece paralel bir seyirle, hem çalışmaların sayısı artmış hem de araştırılan gruplar farklılaşmaya başlamıştır. Örneğin bu zaman diliminde eğitimcilerin (Dolunay ve Piyal, 2003; Gündüz, 2005; Dağlı ve Gündüz, 2008; Arabacı ve Akar, 2010; Küçüksüleymanoğlu & Eğilmez, 2013) yanı sıra antrenörler (Tatlıcı, 2006), otomotiv sektörü çalışanları (Öztuna, 2005; Sümer, 2005), sosyal hizmetler personeli (Abacı, 2004), emniyet görevlileri (Taşdöven, 2005; Şanlı, 2006; Gündüz, Erkan & Gökçakan, 2007; Kaya, 2009; Okyay, 2009; Şeker & Zırhloğlu, 2009; Arslan, 2010; Aksoy, 2012), sağlık çalışanları (Gülseren, Karaduman ve Kültür, 2000), otel çalışanları (Bahar, 2006), adalet personeli (Demirkol, 2006; Yılmaz, 2007; Baduroğlu, 2010), eşler (Çapri, 2008), futbol hakemleri (Gümüş, 2009), büro çalışanları (Özkanan, 2009; Akdoğan, 2009), maliye/muhasebe çalışanları (Kahya, 2009; Nazlıoğlu, 2009) zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babalar (Arman, 2009), belediye çalışanları (Özçelik, 2009), çağrı merkezi çalışanları (Atlandı, 2010), hasta yakınları (Arat, 2006; İlaslan, 2009) gibi değişik gruplar üzerinde tükenmişlik çalışmaları yapılmıştır. Başka bir ifadeyle, ülkemizde de tükenmişlik çalışmalarının sadece yüz yüze etkileşimin gerekli olduğu meslek gruplarında değil genel olarak hemen her alandaki çalışanlar üzerinde yapıldığı göze çarpmaktadır.

Öğrenciler, son yıllarda üzerinde tükenmişlik araştırmaları yapılan önemli bir grubu oluşturmaktadır (Balogun et al., 1996; Chang et al., 2000; Gold et al., 1989; Fimian et al.,1989; Hu ve Schaufeli, 2009; Meier ve Schmeck, 1985; Pines, Aronson ve Kafry, 1981; Schaufeli & Salanova, 2007; Schaufeli et al., 2002a; 2002b; Yang, 2004; Yang & Cheng, 2005; Zhang, Gan & Cham., 2005). Öğrencilerin yaşamına psikolojik açıdan bakıldığında, ne çalışan ne de iş sahibi olmalarına rağmen, okuldaki çalışmaları iş olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler sınavlarını ve sınıflarını geçmek için okula devam etmek ve ödevlerini yapmak durumundadırlar (Salmelo-Aro, Savolainen & Holopainen, 2008). Okul tükenmişliği ya da akademik tükenmişlik, öğrencilerin okuldaki çalışmaları ile ilgili özkaynaklarının eksikliği ve öğrencinin istekleri bir diğer ifadeyle kendisine ilişkin beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Okul tükenmişliğinin tükenme boyutu akademik stres ile bağlantılıdır. İnancını kaybetme, bireyin çalışmaya olan ilgisizliği olarak ifade edilmektedir (Schaufeli et al., 2002). Kiuru vd.,(2008)'ne göre inancını kaybetme, düşük öğrenme güdüsü anlamına gelmekte; azalmış özyetkinlik ise düşük akademik özalgı ile benzerlik göstermektedir. Zhang, Gan ve Cham (2005) akademik tükenmişlik belirtilerini, kendini yorgun hissetme, tükenme, okul ödevlerine karşı alaycı olma, ilgisiz tutum takınma ve davranışlarda bulunma, duyarsızlaşma, bir öğrenci olarak kendini yeteneksiz hissetme, verimliliğin azalması olarak öne sürmüşlerdir. Açıklamalardan anlaşılacağı gibi Maslach'ın tükenmişlik modeli üniversite öğrencilerine uyarlanmış olup Schaufeli vd., (2002), tarafından Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu (MTE-ÖF) hazırlanmıştır. Bu araç genel forma benzer biçimde tükenme, inancını yitirme ve özyetkinlik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Tükenmişlikte öğrencinin kendi gücü ve istekleri ile ailesinin, arkadaşlarının, öğretmenlerinin kendisinden beklentilerinin dengeli olması, yakın çevrenin desteği ve rehberliği önemli etkenlerdir. Bunlar gerektiği gibi sağlıklı işlerse, tükenmişlik süreci durdurulabilmekte veya gerçek bir değişime katkı sağlanabilmektedir (Demir, 1995; Kavla, 1998). Bu noktada, bu araştırma içerisinde de yer alan sosyal destek kavramından söz etmek gerekir. Sosyal destek, bireyin çevresinden gördüğü dürüst ve empatik tepki, gördüğü ilgi, sevgi, güven, saygı, takdir edilme, bilgi edinme ve maddi yardım gibi kişisel, sosyal,

psikolojik ve ekonomik nitelikli her türlü yardım sürecidir (Yıldırım, 2010:4). Birey iyi bir performans göstermesine rağmen bu çabasının karşılığında uygun bir ödül alamadığı veya takdir edilmediği ve bunu kabul edemediği zamanlarda da tükenmişlik ortaya çıkmaktadır (Maraşlı, 2005). Lise ve üniversite yaşantıları bazı öğrenciler için stres oluşturmaktadır. Çünkü bu öğrenciler özel bir amaca (sınavlardan geçme ve bir diploma alma gibi) yönelik olarak hedefledikleri yapılandırılmış zorunlu aktivitelere (ders verme ve ders görevlerini yerine getirme gibi) sahiptirler (Salanova et al., 2009).

Yurtdışında üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalar, tükenmişlik düzeyinin okul bağlılığı ile negatif ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra akademik stres, öğretmenlerle ve arkadaşlarla ilişki, akademik öz yetkinlik ve akademik başarı tükenmişliği yordamaktadır (Schaufeli et al., 2002; Zhang, Gan & Cham, 2005). Bresó, Salanova ve Schaufeli (2007), yaptıkları kültürlerarası araştırmada, cinsiyete göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı fark olmadığını belirlerken; kız öğrencilerin tükenme ve inancını kaybetme düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Tükenmişlik genelde yaşa bağlı olarak artmaktadır. Ancak öğrencilerle yapılan çalışmalarda yaş açısından fark olmadığı, sınıf olarak ise üniversite 1. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Addis, 2006). Stoeber vd., (2011)'i, üniversite öğrencilerinde tutkulu ve istekli çalışma ile akademik başarı ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulguları, tutkulu ve istekli çalışmanın öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinde ve akademik başarıda anlamlı farklılıklar oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye’de öğrenci tükenmişliğine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, farklı ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir (Gündüz, Çapri & Gökçakan, 2012). Öğretmen adaylarında tükenmişliğin ele alındığı çalışmada Ören ve Türkoğlu (2006), Eğitim Fakültesi ve Tarsus Teknik Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine MBI uygulamışlardır. Araştırmanın sonunda, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin tükenmişlik düzeyleri yüksek, duygusal tükenme boyutunda da kızların tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. Bölümlere göre Elektronik ve Bilgisayar bölümlerinin tükenmişlik düzeyleri yüksek, Okul öncesi Öğretmenliğinin düşük çıkmıştır. Sosyoekonomik düzey yönünden önemli bir farklılaşmanın bulunmadığı araştırmada 23 ve üzeri yaşında olan öğrencilerin tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. MBI kullanılarak yapılan bir diğer araştırmada Yılmaz (2009), tıpta uzmanlık öğrencilerinde tükenmişliği incelemiş ve cinsiyet, medeni durum, nöbet sayısı, üstlerinden takdir görme gibi değişkenler açısından anlamlı farklılaşmanın olduğunu bildirmiştir. Lise öğrencilerinde tükenmişlik ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Kutsal (2009), Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)’nu lise öğrencileri üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yaparak uygulamıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin tükenmişlik puanlarını yordadığı; yaş artışı ve sınıf düzeyindeki yükselmeye bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinin de yükseldiği; öğrenim görülen alana göre tükenmişlik puanlarında bir farklılaşmanın olmadığı; orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları; okulun fiziksel koşullarının uygun olmasının düşük düzeyde tükenmişlik yaşanmasında etkili olduğu; kardeş sayısının ise öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini etkilemediği sonuçlarına varılmıştır. Öğrenci tükenmişliği konusunda ülkemizde çok çalışmanın olmaması, bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde ki önemli etkenlerdendir. Bununla birlikte bu çalışma, doğrudan üniversite öğrencileri için geliştirilmiş/uyarlanmış bir ölçekle yapılan öncü bir araştırma niteliğinde olup üniversite öğrencilerinde görülen tükenmişliğin demografik bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmaya çalışılmıştır.

Üniversite öğrencilerinde tükenmişliğin araştırıldığı bu çalışma, var olan durumu olduğu gibi saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır ve bundan dolayı bu araştırmada tarama modellerinden

genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte olan ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995).

Katılımcılar

Bu araştırma, bir üniversitenin İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler (n=149, %29.5), Mühendislik (n=112, %22.2), Güzel Sanatlar (n=87, %17.2) Fakülteleri ve Meslek Yüksekokulu (n=157, %31.1)'nda öğrenim gören ve rastgele örnekleme yöntemiyle ulaşılan toplam 505 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 304 kız (% 60.2); 201 erkek (% 39.8) olan ve yaşları 18 ile 42 arasında değişen öğrencilerin, % 1.4'ü (n=7) 3. sınıfta, % 18.6'sı (n=94) 2. sınıfta, % 66.3 (n=335) 1. sınıfta ve % 13.7'si (n=69) hazırlık sınıfında öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin tükenmişlik durumlarını değerlendirmek üzere, Schaufeli et al., (2002)'i tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılmıştır. Toplam 505 üniversite öğrencisi üzerinde, ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 13 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu alt faktörler “tükenme (5 madde)”, “duyarsızlaşma (4 madde)” ve “yetkinlik (4 madde)” olarak isimlendirilmişlerdir. Ölçekten elde edilen alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,32 ile 0,83 arasında değiştiği görülmüştür. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve alt faktörlerin korelasyon değerlerinin. 32 ile. 69 arasında değiştiği saptanmıştır. MTE-ÖF'nin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında Pines (2005) tarafından geliştirilen, Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından uyarlama çalışması yapılan Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu (TÖ-KV) uygulanmıştır. TÖ-KV'nu ile MTE-ÖF'nin alt faktörleri arasındaki korelasyonlar sırasıyla. 51, .45 ve -.38 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla .76, .82 ve .61 olarak bulunurken, test-tekrar test güvenilirlik sonuçları ise sırasıyla .76, .74 ve .73 olarak bulunmuştur. Uygulamada, MTÖ-ÖF'nin alt ölçekleri ayrı ayrı puanlanmakta ve değerlendirilmektedirler. “Tükenme” ve “duyarsızlaşma” alt faktörlerinde alınan yüksek puanlar; diğer taraftan, “yetkinlik” alt faktöründe alınan düşük puanlar tükenmişliğin olduğunu göstermektedir.

Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından oluşturulan bu form, çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sosyal destek (hobi durumu), fakülte, sınıf seviyesi, haftalık ders saati, bölümü seçme nedeni, psikolojik destek ve bölümü değiştirmek isteyip istemediği gibi demografik değişkenlerine ilişkin verileri içermektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışma, bir üniversitenin çeşitli fakülte ve yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilere; gönüllülük esasına göre, fakülte, bölüm ve sınıf seviyesi göz önüne alınarak araştırmacı tarafından, uygulanmıştır. Bazı durumlarda ilgili bölüm elemanlarından yönergelere uymak kaydıyla uygulamada destek alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, tek tek incelenerek hatalı ya da yönergelere uygun doldurulmayanlar çıkarılmıştır. Kalan 505 veri SPSS 22.0 programına girilerek öğrencilerin demografik verilerini analiz etmek için betimsel İstatistikler kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar için t testi, çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve farkın kaynağını belirlemek için Tukey Testi'nden yararlanılmıştır. Analizlerde hata payı üst sınırı 0.05 ve 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Cinsiyetlerine Göre Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişlik

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'ndan aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere bağımsız gruplar için t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo.1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre MTÖ-ÖF Puanlarına İlişkin N, Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları.

MTE-ÖF	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Tükenme	Kadın	304	13.27	5.01	-5.032	.000
	Erkek	201	15.64	5.39		
Duyarsızlaşma	Kadın	304	9.26	3.88	-7.023	.000
	Erkek	201	11.90	4.49		
Yetkinlik	Kadın	304	13.20	3.26	0.059	.953
	Erkek	201	13.18	3.50		

Tablo.1 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin MTÖ-ÖF'nun cinsiyetlerine göre tükenme ($t=-5.032$, $p<.01$) ve duyarsızlaşma ($t=-7.023$, $p<.01$) alt ölçek puanlarında anlamlı farklılaşmaların olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında erkeklerin kızlara oranla anlamlı derecede daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Yaşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişlik

Üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'ndan aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo.2'de verilmiştir.

Tablo.2'de bulunan varyans analizi sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin yaş değerleriyle, tükenmişlik alt boyutlarından yetkinlik alt boyutunda almış oldukları puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F(3, 501)=5,598$; $p<0,05$].

Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre 18-20 yaş ile 27 ve üstü ($-2,80834$; $p<0,005$), 21-23 yaş ile 27 ve üstü ($-2,70369$; $p<0,005$), 24-26 yaş ile 27 ve üstü ($-3,44649$; $p<0,005$) yetkinlik puanları ile anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 2.

Üniversite Öğrencilerinin Yaşlarına Göre MTÖ-ÖF Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

MTE-ÖF	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df SD	Karelerin Ortalaması	F	P
Tükenme	Gruplar Arası	201,597	3	67,199	2,418	.066
	Gruplar İçi	13.922,442	501	27,789		
	Toplam	14.124,040	504			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	56,807	3	18,936	1,009	.388
	Gruplar İçi	9402,131	501	18,767		
	Toplam	9458,939	504			
Yetkinlik	Gruplar Arası	184,569	3	61,523	5,598	.001
	Gruplar İçi	5506,231	501	10,990		
	Toplam	5690,800	504			

Sosyal Desteğe (Hobi Durumu) Göre Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişlik

Üniversite öğrencilerinin sosyal destek alıp almadıklarına göre MTÖ-ÖF'ndan aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere bağımsız gruplar için t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek (Hobi Durumu) Değişkenine Göre MTÖ-ÖF Puanlarına İlişkin N, Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları.

MTE-ÖF	Sosyal Destek	n	\bar{X}	ss	t	p
Tükenme	Yok	156	14.81	5.08	1.695	.091
	Var	349	13.95	5.37		
Duyarsızlaşma	Yok	156	10.98	4.47	2.342	.020
	Var	349	10.01	4.23		
Yetkinlik	Yok	156	12.33	3.20	-3.900	.000
	Var	349	13.58	3.36		

Tablo 3'de verilen analiz sonuçlarına göre, hobisi bulunan ve hobisi bulunmayan üniversite öğrencilerinin yetkinlik ($t = -3.90$, $p < .01$) alt ölçeğinde sosyal destek alan (hobisi bulunan) öğrencilerin yetkinlik seviyelerinin sosyal destek almayan (hobisi bulunmayan) öğrencilere oranla anlamlı derecede farklı çıktığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, sosyal destek alan öğrencilerin yetkinlik dereceleri sosyal bir desteğe sahip olmayanlara göre daha fazla çıkmıştır.

Öğrenim Görülen Bölüme Göre Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişlik

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre MTÖ-ÖF’ndan aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo.4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre MTÖ-ÖF Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

MTE- ÖF	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df SD	Karelerin Ortalaması	F	P
Tükenme	Gruplar Arası	1.472,216	3	490,739	19,433	.000
	Gruplar İçi	12.651,823	501	25,253		
	Toplam	14.124,040	504			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	1.064,432	3	354,811	21,176	.000
	Gruplar İçi	8.394,507	501	16,756		
	Toplam	9.458,939	504			
Yetkinlik	Gruplar Arası	71,008	3	23,669	2,110	.098
	Gruplar İçi	5.619,792	501	11,217		
	Toplam	5.690,800	504			

Üniversite Öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik alt boyut puanlarından tükenme alt boyutuna göre bölümler arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (3, 501)= 19,433; p<0,05].

Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre tükenme puanlarının Mühendislikte (-4,13308; p< .000) ve GSF (-3.64580; p<.000), MYO’na göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin İİBF öğrencilerinden daha yüksek tükenmişlik puanları (2.97435; p<.000) elde ettikleri gözlenmiştir. Ek olarak, GSF öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının da İİBF öğrencilerinden daha yüksek olduğu (2.48708; p<.005) gözlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik alt boyut puanlarından duyarsızlaşma alt boyutuna göre bölümler arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (3, 501)= 21,176; p<0,05].

Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre duyarsızlaşma puanlarının Mühendislikte (-3,91037; p< .000) ve GSF (-2,21004; p<.000), MYO’na göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin İİBF (2,77709; p<.000) ve GSF (1,70033; p<0,05) öğrencilerinden daha yüksek duyarsızlaşma puanları elde ettikleri gözlenmiştir.

Sınıf Seviyesine Göre Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişlik

Üniversite öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre MTÖ-ÖF’ndan aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo.5’te verilmiştir.

Tablo.5.

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre MTÖ-ÖF Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

MTE- ÖF	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df SD	Karelerin Ortalaması	F	P
Tükenme	Gruplar Arası	585,012	3	195,004	7,216	.000
	Gruplar İçi	13.539,028	501	27,024		
	Toplam	14.124,040	504			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	272,369	3	90,790	4,951	.002
	Gruplar İçi	9.186,570	501	18,336		
	Toplam	9.458,939	504			
Yetkinlik	Gruplar Arası	25,191	3	8,397	,743	.527
	Gruplar İçi	5.665,609	501	11,309		
	Toplam	5.690,800	504			

Üniversite Öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik alt boyut puanlarından tükenme alt boyutuna göre bölümler arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (3, 501)= 7,216; p<0,05].

Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre tükenme puanlarının 2.sınıfların (3,52729; p< .000) hazırlık sınıflarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, 2.sınıfların, 1.sınıflardan daha yüksek tükenmişlik puanları (2,13871; p<.005) elde ettikleri gözlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik alt boyut puanlarından duyarsızlaşma alt boyutuna göre sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (3, 501)= 4,951; p<0,05].

Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre duyarsızlaşma puanlarının 2.sınıfların (2,60083; p< .000) hazırlık sınıflarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Haftalık Ders Saatine Göre Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişlik

Üniversite öğrencilerinin haftalık ders saatine göre MTÖ-ÖF'ndan aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo.6'da verilmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin haftalık ders saatlerine göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik alt boyut puanlarından tükenme alt boyutuna göre bölümler arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (3, 501)= 4,248; p<0,05].

Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre tükenme puanlarının haftalık 30 saat ve üstü ders alanların (-3,00509; p< .005) haftalık 16-20 saat ders alanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, haftalık 30 saat ve üstü ders alanların,

haftalık 21-30 saat ders alanlara göre daha yüksek tükenmişlik puanları (-2,74366; $p < .005$) elde ettikleri gözlenmiştir.

Tablo 6.

Üniversite Öğrencilerinin Haftalık Ders Saatlerine Göre MTÖ-ÖF Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

MTE- ÖF	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df SD	Karelerin Ortalaması	F	P
Tükenme	Gruplar Arası	350,353	3	116,784	4,248	.006
	Gruplar İçi	13.773,686	501	27,492		
	Toplam	14.124,040	504			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	63,069	3	21,023	1,121	.340
	Gruplar İçi	9.395,870	501	18,754		
	Toplam	9.458,939	504			
Yetkinlik	Gruplar Arası	84,885	3	28,295	2,529	.057
	Gruplar İçi	5.605,915	501	11,189		
	Toplam	5.690,800	504			

Okuduğu Bölümü Seçme Nedenine Göre Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişlik

Üniversite öğrencilerinin okuduğu bölümü seçme nedenine göre MTÖ-ÖF'ndan aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo.7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Üniversite Öğrencilerinin Okuduğu Bölümü Seçme Nedenine Göre MTÖ-ÖF Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

MTE- ÖF	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df SD	Karelerin Ortalaması	F	P
Tükenme	Gruplar Arası	1.479,080	5	295,816	11,674	.000
	Gruplar İçi	12.644,960	499	25,341		
	Toplam	14.124,040	504			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	1.010,681	5	202,136	11,939	.000
	Gruplar İçi	8.448,257	499	16,930		
	Toplam	9.458,939	504			
Yetkinlik	Gruplar Arası	188,528	5	37,706	3,420	.005
	Gruplar İçi	5.502,272	499	11,027		
	Toplam	5.690,800	504			

Üniversite Öğrencilerinin okudukları bölümü seçme nedenine göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik alt boyut puanlarından tükenme alt boyutuna göre bölüm seçme nedenleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (5,504)= 11,674; p<0,05].

Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre tükenme puanlarının kendi isteğiyle bölüm seçenlerin (3,65278; p< .005), diğer nedenlerle okuduğu bölümü seçenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, ailesinin isteğiyle (-3,91594; p<0,05), prestij nedeniyle (-2,59594; p<0,05), şans nedeniyle (-3,99928; p<0,05) ve ekonomik nedenlerle (-4,51594; p<0,05) okuduğu bölümü seçenlerin, okuduğu bölümü kendi isteğiyle seçen öğrencilerden daha yüksek tükenmişlik puanları elde ettikleri gözlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin okudukları bölümü seçme nedenine göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik alt boyut puanlarından duyarsızlaşma alt boyutuna göre bölüm seçme nedenleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (5,504)= 11,939; p<0,05].

Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre duyarsızlaşma puanlarının ailesinin isteğiyle (-3,25155; p< .005), prestij nedeniyle (-2,36870; p<0,05) ve ekonomik nedenlerle (-4,32870; p<0,05) okuduğu bölümü seçenlerin, kendi isteğiyle seçenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin okudukları bölümü seçme nedenine göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik alt boyut puanlarından yetkinlik alt boyutuna göre bölüm seçme nedenleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (5,504)= 3,420; p<0,05].

Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre yetkinlik puanlarının ailesinin isteğiyle bölüm seçenlerin (2,68045; p< .005), diğer nedenlerle okuduğu bölümü seçenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, ailesinin isteğiyle (2,16542; p<0,05) okuduğu bölümü seçenlerin, okuduğu bölümü kendi isteğiyle seçen öğrencilerden daha yüksek yetkinlik puanları elde ettikleri gözlenmiştir.

Psikolojik Destek Almanın Faydalı Olup/Olmadığına Göre Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişlik

Üniversite öğrencilerinin psikolojik destek almanın faydalı olup/olmadığına göre Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'nden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere bağımsız gruplar için t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Destek Almanın Faydalı Olup/Olmadığı Değişkenine Göre MTÖ-ÖF Puanlarına İlişkin N, Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları.

MTE-ÖF	Psikolojik Destek	n	\bar{X}	ss.	t	p
Tükenme	Yok	100	16.00	5.60	3.809	.000
	Var	405	13.77	5.12		
Duyarsızlaşma	Yok	100	11.60	4.46	3.346	.001
	Var	405	9.99	4.24		
Yetkinlik	Yok	100	13.29	3.55	.299	.765
	Var	405	13.17	3.31		

Tablo 8 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin MTÖ-ÖF'nun tükenme (t=3.809, p< .01) ve duyarsızlaşma (t=3.346, p< .05) alt ölçek puanlarında anlamlı farklılaşmaların olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında psikolojik destek almanın faydalı olduğuna inanmayanların, psikolojik destek almanın faydalı olduğuna inananlara oranla anlamlı derecede daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Okuduğu Bölümü Değiştirmek İsteyip İstemediğine Göre Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişlik

Üniversite öğrencilerinin okuduğu bölümü değiştirmek isteyip/istemediğine göre MTÖ-ÖF'ndan aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo.9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Üniversite Öğrencilerinin Okuduğu Bölümü Değiştirmek İsteyip/İstemediğine Göre MTÖ-ÖF Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

MTE- ÖF	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df SD	Karelerin Ortalaması	F	P
Tükenme	Gruplar Arası	1.109,509	2	554,754	21,398	.000
	Gruplar İçi	13.014,531	502	25,925		
	Toplam	14.124,040	504			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	799,852	2	399,926	23,185	.000
	Gruplar İçi	8.659,086	502	17,249		
	Toplam	9.458,939	504			
Yetkinlik	Gruplar Arası	130,603	2	65,302	5,896	.003
	Gruplar İçi	5.560,197	502	11,076		
	Toplam	5.690,800	504			

Üniversite Öğrencilerinin okudukları bölümü değiştirmek isteyip/istemediğine göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik puanlarından tükenme alt boyutuna göre bölüm değiştirmeyi isteyip/istemedikleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (2,502)= 21,398; p<0,05]. Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre bölümünü değiştirmede evet diyenler (-3,14273; p< .005) ile yorumsuz olanların (-2,98565; p<0,05), hayır yanıtını verenlere göre daha yüksek tükenme puanları elde ettikleri gözlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin okudukları bölümü değiştirmek isteyip/istemediğine göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik puanlarından duyarsızlaşma alt boyutuna göre bölüm değiştirmeyi isteyip/istemedikleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (2,502)= 23,185; p<0,05]. Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre bölümünü değiştirmede evet diyenler (-2,73964; p< .005) ile yorumsuz olanların (-2,44555; p<0,05), hayır yanıtını verenlere göre daha yüksek duyarsızlaşma puanları elde ettikleri gözlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin okudukları bölümü değiştirmek isteyip/istemediğine göre MTÖ-ÖF puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda tükenmişlik puanlarından yetkinlik alt boyutuna göre bölüm değiştirmeyi isteyip/istemedikleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [F (2,502)= 5,896; p<0,05]. Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre bölümünü değiştirmede evet diyenler (0,91144; p< 0,05) ile yorumsuz olanların (1,18041; p<0,05), hayır yanıtını verenlere göre daha az yetkinlik puanları elde ettikleri gözlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinde tükenmişliğin incelendiği bu çalışmada, cinsiyet, yaş, sosyal destek, öğrenim gördükleri fakülte/yüksek okul, sınıf seviyesi, haftalık ders yükü, okudukları bölümü seçme nedenleri, psikolojik destek almanın faydalı olup olmadığı ve okudukları bölümü değiştirmek isteyip istemedikleri değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Literatürde öğrencilere doğrudan yönelik araştırmaların çok az olması nedeniyle, bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen ve diğer meslek çalışanlarıyla gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla birlikte ele alınacaktır. Cinsiyet değişkenine göre MTE-ÖF'dan alınan puanlar değerlendirildiğinde, tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları görülmüştür. Araştırma sonucuna uygun olarak, erkeklerin daha fazla tükenmişlik yaşadığını bildiren Girgin (1995) ve Tümkaya (1996)'nın çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bunun tam tersi Gündüz vd., (2012)'nin çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı ifadesine karşın, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bazı çalışmalar ise (Sucuoğlu ve Kuloğlu 1996; Işıklar, 2002) cinsiyet değişkenine göre çalışanların tükenmişlik puanları arasında bir farklılaşmanın olmadığını rapor etmişlerdir. Öğrenci gruplarıyla çok az çalışmanın olması değerlendirme yapmayı zorlaştırmakta olup, çalışan gruplarda olduğu gibi, her iki cinsiyetin de tükenmişlik sorunuyla karşılaşabildiğini göstermektedir.

Yaş değişkenine göre MTE-ÖF'dan alınan puanlar değerlendirildiğinde, 27 yaş ve üstü olan öğrenciler kendilerini, 18-20 yaş, 21-23 yaş ve 24-26 yaş arasında bulunan öğrencilere göre daha yetkin hissetmektedirler. Buna göre, yaş seviyesi arttıkça öğrencilerin üniversite yaşamında gerek akademik açıdan ve gerekse sosyal yaşantı açısından daha fazla deneyim kazandıkları ve kendilerini daha yetkin hissettikleri söylenebilir.

Araştırmanın sosyal desteğe ilişkin bulguları, tükenmişliğin yetkinlik alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Buna göre sosyal desteğe (hobi durumu) sahip olan öğrenciler kendilerini daha yetkin hissetmektedirler. Bu sonuç, Gündüz vd., (2012)'nin üniversite öğrencileriyle, Kutsal (2009)'ın lise öğrencileriyle, Kovach (2002)'in yüksek lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre, sosyal destek (hobi durumu) değişkeninin yoğun akademik çalışmalar içerisinde olan öğrencilerin tükenmişliklerini azaltma ve önlemede önemli fonksiyona sahip olduğu ifade edilebilir.

Öğrenim gördükleri fakülte ya da yüksekokula göre araştırma bulguları incelendiğinde, tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde Mühendislik ve GSF öğrencilerinin en fazla tükenmişliğin görüldüğü gruplar olduğu görülmüştür. Mesleki hazırlık açısından değerlendirildiğinde Mühendislik ve GSF öğrencilerinin daha yoğun bir program dâhilinde eğitim almaktadırlar. Eğitim aldıkları öğretim elemanlarının, staj yaptıkları birimlerdeki personelin kendilerinden bekledikleri yüksek performans ve iş becerisini ortaya koyma beklentilerini karşılama noktasında, diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşayabilmektedirler.

Sınıf seviyesi değişkenine göre öğrenci tükenmişlik puanları incelendiğinde, hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin tükenmişlik ve duyarsızlaşma puanlarının üst sınıflardaki öğrencilerden düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Gündüz vd., (2012)'nin sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin daha fazla tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, Ören ve Türkoğlu (2006)'nun yaşı büyük olan öğrencilerin daha fazla duyarsızlaşma gösterdikleri bulgusunu desteklemektedir. Bir yüksek öğrenim programına yerleşebilmek için yoğun ve ağır geçen bir çalışma temposunun ardından hazırlık sınıfı gibi yabancı dil ağırlıklı bir eğitim alan öğrencilerin, nispeten üzerlerindeki yükün hafiflediği söylenebilir. Üst sınıflardaki öğrencilerin, okudukları alana yönelik daha nitelikli ve ağır ders yüküyle karşı karşıya olmaları tükenmişlik puanlarının fazla olmasında açıklayıcı bir neden olabilir. Bir yandan mesleğe yönelik çalışmaların yoğunlaşması, atanma ve bir kuruma yerleşme beklentileri, istihdam açığı gibi etmenlerin vermiş olduğu baskı, üst sınıflarda okuyan öğrencilerin daha fazla tükenme ve duyarsızlaşma yaşamalarının nedenini açıklayabilir.

Üniversite öğrencilerinin haftalık ders saatlerine göre tükenmişlikleri incelendiğinde, 30 ve üzeri saat dersi olanların, tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Haftalık ders saati öğrenciler açısından üstesinden gelinmesi gereken bir yük olarak değerlendirildiğinde, bu sonuç, Gündüz vd., (2012)'nin haftalık 21-30 ve 31 ve üzeri saat dersi olan öğrencilerin tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. İş yükünün (haftalık çalışma saati) tükenmişliği artıran önemli bir değişken olduğu bulgusuna yer veren farklı meslek gruplarındaki araştırma sonuçlarıyla (Yılmaz, 2009; Gündüz, Erken & Gökçakan, 2007; Sever, 1997; Burke & Greenglass, 1993) paralellik göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin okudukları bölümü seçme nedenlerine göre tükenmişlikleri incelendiğinde, kendi isteğiyle okuduğu bölümü seçenlerin diğer nedenlerle seçenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ancak, kendi isteğiyle okudukları bölümü seçen öğrencilerin ailesinin isteğiyle, prestij, şans ve ekonomik nedenlerle seçenlere oranla daha az tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları görülmüştür. Akademik kariyerlerini ve buna bağlı olarak ileride edinecekleri meslek gruplarını kendi iradeleriyle seçen öğrencilerin daha bir istek ve arzuyla okul yaşantılarını sürdürdükleri söylenebilir.

Psikolojik destek almanın faydalı olup/olmadığı değişkenine göre, psikolojik destek almanın faydalı olduğuna inanmayan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları görülmektedir. Özellikle, yaşadığı çevreden ve ailesinden ayrıлып yüksek öğrenime başlayan öğrencilerin gerek akademik açıdan ve gerekse sosyal yaşantı açısından yeni bir yere uyum sağlamada bir takım sıkıntılar yaşaması normal karşılanabilir. Ancak, bu durum olumsuz öğrenci tarafından olumsuz şekilde karşılanıp başa çıkma mekanizmalarıyla da istedik yönde gelişme sağlanamadığında, her açıdan kötü sonuçlar doğurabilir. Bu anlamda sağlanacak psikolojik desteğin, sorunlarla başa çıkmada etkin şekilde yardımcı olabileceği düşünülebilir.

Üniversite öğrencilerinin bölüm değiştirmek isteyip/istemediği değişkenine göre tükenmişlikleri incelendiğinde, bölümünü değiştirmek isteyen öğrenciler ile isteme konusunda yorumsuz olan öğrencilerin, bölümünü değiştirmek istemeyenlere göre daha fazla tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları, buna karşın, bölümünü değiştirmek istemeyen öğrencilerin, bölüm değiştirmek isteyen ve bu konuda yorumsuz olanlara göre daha fazla yetkin olduklarını düşündükleri görülmüştür. Bu sonuç, çalıştığı bölümü değiştirmek istemenin tükenmişliği artıran önemli bir değişken olduğu bulgusuna yer veren farklı meslek gruplarındaki araştırma sonuçlarıyla (Gümü, 2006) tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, bu alanda çalışan, bu konuda yeni araştırmalar planlayan araştırmacılara ve alandaki uygulamacılara aşağıda belirtilen önerilerde bulunulabilir.

- Bu araştırma, Toros Üniversitesi'nin bazı fakülte ve yüksekokullarıyla sınırlı olup, sonraki çalışmalar farklı üniversite ve fakülte/yüksekokullarla genişletilebilir.
- Üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri (PDREM) bünyesinde tükenmişlikle ilgili, öğrencilerin desteğini arttırmada yardımcı olacak bilgilendirici/egitici ve önleyici/müdahale edici psiko-egitsel programlar düzenlenebilir.
- Tükenmişliğin önlenmesi ve sosyal desteğin artırılmasına yönelik, eğitimler ve grup çalışmalarına yer verilmelidir. Özellikle yükseköğrenim yaşamına yeni başlayan öğrencilere dönük çalışmalara öncelik verilmelidir.

Extended Abstract

Introduction

Freudenberg concept of burnout, that they fail to fulfill the requirements of their jobs due to excessive workload, defined as emotional exhaustion of (Freudenberger, 1974:159). Freudenberger (1974), the first burnout "failure, deterioration, loss of power or energy and resource demands can not be met on a person's inner state of exhaustion resulting from" just as he described the emotional burnout. Maslach and Jackson (1981) burnout concept; emotional exhaustion, depersonalization and consists of three dimensions by defining a feeling he falls in personal success, burnout as theorists reveal the size of about three are located in the literature.

Later, Maslach and Jackson (1981), burnout; resulting in physical exhaustion, prolonged fatigue, feelings of helplessness and hopelessness of his work with individuals, including life and showed negative attitudes towards other people have described as a syndrome of physical and mental dimensions. Many researchers burnout; expectations, including attitudes and perceptions, resulting in personal level, they are united in the opinion that the internal psychological life (Pines & Aranson, 1988; Gokcakan & Özer, 1999; Tumkaya, 1999; Izgar, 2000; Agaoglu et al., 2004; Tasgin, 2004).

Burnout consensus on a single definition of the, if not exhaustion, with the results revealed by the study is considered as a structure with three components. These; emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment is. Studies on burnout, and different professional groups towards the end of the nineties has become widespread, including students make up the participants in this research. In this process, Maslach and Leiter (1997) has expanded his views on the burnout in a different way, the initial interpersonal model of exactly the opposite, no longer burnout is just not a phenomenon seen in working in the profession for people argued.

Work in parallel with burnout as long as Turkey is concerned abroad (Ergin, 1992; Cam, 1992); starting with the adaptation of the research work is seen primarily related to an increase in work (Cam & Baysal, 1994; Ustun, 1995; Ergin, 1996; Arslan et al., 1996; Dolu, 1997; Koc, 1999; Gunduz, 2000); with educators in the next process is carried out on health care workers (Girgin, 1995; Baysal, 1995; Tumkaya, 1996; Altıntas, 1997; Gokcakan & Ozer, 1999; Uslu, 1999).

After two thousand years of work burnout exploded in our country between the years 2000-2010, under this head, prepared a thesis on the two sides, hundreds of articles and papers have been published. During this time, again on a parallel course as long as abroad, he began to work as well as an increased number of differences in study group.

Students are an important group conducted research on burnout in recent years (Balogun et al., 1996; Chang et al., 2000; Gold et al., 1989; Fimian et al., 1989; Hu ve Schaufeli, 2009; Meier & Schmeck, 1985; Pines, Aronson & Kafry, 1981; Schaufeli ve Salanova, 2007; Schaufeli et al., 2002a; 2002b; Yang, 2004; Yang & Cheng, 2005; Zhang, Gan & Cham., 2005). But in our country there is a lot of work on the student burnout, which play an important role in the realization of this study. However, this study was developed directly for college students/made an adapted scale is in the nature of a pioneering research aims burnout examined according to demographic variables seen in some university students.

Method

Research Design

University students in this study that investigated burnout is a descriptive research to determine the current situation and therefore as a general screening model of the scanning model was used in this study.

Participants

In this research, a university of Economics Administrative and Social Sciences (n=149, 29.5 %), Engineering (n=112, 22.2 %), Fine Arts (n=87, 17.2 %) Faculties and Vocational School (n=157, 31.1 %) which it was conducted on a total of 505 students in studying and accessed through a random sampling method. 304 girls (60.2 %); 201 men (39.8 %) among those aged 18 to 42 ranging from students, 1.4 % (n=7) 3. class, % 18.6 (n=94) 2nd grade, 66.3% (n=335) 1 . class, and 13.7 % (n=69) are studying in preparatory classes.

Instrument

Maslach Burnout Inventory-Student Sheet (MBI-SS)

In the study, to assess the burnout of university student status, Schaufeli et al., (2002) and the Turkish version was developed by Capri, Gunduz ve Gokcakan (2011) made by the Maslach Burnout Inventory-Student Sheet (MBI-SS) is used.

Personal Information Form

This form was created by researchers, students participating in the study of gender, social support (hobby status), school, grade level, weekly lessons, why choose the section contains data on the demographic variables as you want to change the psychological support and parts.

Data Analysis

The data obtained in this study, descriptive statistics were used to analyze the demographics of the students entering the program SPSS 22.0. t test for pairwise comparisons, multiple comparisons domestic one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey test were used to determine the difference from the source.

Results

According to the gender of the student Maslach Burnout Inventory-Student Sheet (MBI-SS) to investigate whether it differs from the scores obtained for independent groups t-test was applied to the data. Girls and boys ran out of students according to gender of MBI-SS ($t = -5.032$, $p < .01$) and depersonalization ($t = -7.023$, $p < .01$) emerged as significant in subscale scores of variations. According to the findings of this study, exhaustion and depersonalization subscales in comparison to the daughters of men it was found to have significantly more burnout.

According to the age of the student Maslach Burnout Inventory-Student Sheet (MBI-SS) from it was observed that the differentiation of their score. Accordingly, with the 18-20 age 27 and older (-2.80834 ; $p < 0.005$), with the 21-23, age 27 and higher (-2.70369 ; $p < 0.005$), age 27 and older with 24-26 (-3.44649 ; $p < 0.005$) were found to show significant differences with proficiency scores.

In addition, the degree of social support skills students has increased more than those who do not have social support. On the other hand the part which they are enrolled university students, their grade level, weekly timetables to, the reasons for selecting the section reads, depending on whether want to change to get to and part take psychological support has been observed that differentiation of scores obtained from MBI-SS.

Discussion, Conclusion & Implementation

In this research on burnout among university students, gender, age, social support, faculty they study / high school, grade level, weekly course load, why choose the section they read, psychological support is not getting it is useful and in terms of the variables they want to replace the department where they have significant results have been achieved.

Because of the research literature, there is very little directly to the students, the findings obtained in this research, has been taken with the teacher and carried out research findings with other professionals. According to the findings of this study are consistent with the relevant literature.

Thorough of the findings obtained in research, working in this field, the researchers plan to practitioners in the new field of research on this subject and may make proposals set out below.

- Prevention of burnout and to increase social support should be given to education and group work.
- In particular, priority should be given to new students looking to study in higher education life.

Kaynakça

- Abacı, K.A. (2004). *“Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na Bağlı Saray ve Ayaş Rehabilitasyon Merkezlerinde Bakıma İhtiyaç Duyan Bireylerin Bakımından Sorumlu Personelin İş Doyumu, Tükenmişlik, Stres ve Depresyon Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması”*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Addis, R.S. (2006). *Burnout among undergraduate athletic training students*, Dissertation, California University, U.S.A.
- Ağaoğlu, E; Ceylan, M; Kasım, E; Madden, T. (2004). *“Araştırma Görevlilerinin Kendi Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri”*, Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Akdoğan, M. (2009). *“Büyük Ölçekli İşletmelerde Çalışan Ofis İşgörenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel, Örgütsel ve Kişilerarası Faktörlere Göre Yordanması”*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aksoy, S. (2012). *Samsun'da Çalışan Polislerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Altıntaş, E. (1997). Teknik Öğretmenlerde Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörler ve Yordayıcı Değişkenler, *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 10-12 Eylül, Eskişehir.
- Arabacı, İ.B. ve Akar, H. (2010). Eğitim Müfettişlerinin Bazı Sosyal, Demografik ve Mesleki Özelliklerine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 78–91.
- Arat, Z. (2006). *“Tükenmişlik Sendromu, Hasta Yakınlarının Yaşam Kalitelerinin Değerlendirilmesi ve Etkileyen Faktörler”*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Arman, N. (2009). *“Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri İle Tükenmişlik ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arslan, S.H., Gürkan, S.B., Alparslan, Z.N., ve Ünal, M. (1996). Tıpta Uzmanlık Öğrencisi Hekimlerde Tükenme Düzeyleri, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7 (1), 39-45.
- Arslan, B. (2010). *Çalışanlarda Çatışma Çözme Yöntemlerinin Tükenmişlik Üzerine Etkisi ve İstanbul Emniyet Müdürlüğünde Bir Araştırma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Atlandı, D. (2010). *“Çağrı Merkezi Çalışanlarında Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi”*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baduroğlu, G.E. (2010). *“Hâkim ve Cumhuriyet Savcılarında Psikosomatik Hastalıklar ve Tükenmişlik Sendromu”*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bahar, E. (2006). *“Tükenmişlik Sendromu, Otel İşletmelerinde Ön Büro Çalışanlarında Bir Uygulama”*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Balogun, J. A., Hoerberlein, T., Schneider, E., ve Katz, J. S. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout, *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22.
- Baysal, A. (1995). *“Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler”*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Breso, E., Salanova, M., & Schaufeli, W.B. (2007). In search third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied Psychology: An International Review*, 56 (3), 460-478.
- Burke, R.J. ve Greenglass, E.R. (1993). Work Stress, Role Conflict, Social Support and Psychological Burnout Among Teachers, *Psychological Reports*, 73, 371-380.

- Byrne, B.M. (1994). Burnout: Testing for the Validity, Replication, and Invariance of Causal Structure Across Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers, *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.
- Chang, E. C., Rand, K. L., ve Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, 155-160, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çam, O. ve Baysal, A. (1994). "İzmir Metropolitan Alan İçinde Bulunan Yataklı Sağlık Kurumlarında Görev Yapan Psikiyatrist ve Psikologlarda Tükenmişlik (Burnout) Sendromunun İncelenmesi", VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, İzmir.
- Çapri, B. (2008). "Eş Tükenmişliğini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi", Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çapri, B., Gündüz, B., ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'nün Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40 (1), 134-147.
- Çokluk, Ö. (2000). "Örgütlerde Tükenmişlik: Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar", Edit: Cevat Elma ve Kamile Demir, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağlı, A. ve Gündüz, H. (2008). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır İli Örneği), *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 12-35.
- Demir, A. (2005). *Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Tükenmişliği Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Demirkol, İ. (2006). "Avukatlarda İş Doyumu, Tükenmişlik ve Denetim Odağının Bazı Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Dolu, G. (1997). "Yoğun Bakım Ünitesi Hemşirelerinde Stres Etkenleri ve Tükenmişlik Sendromu", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dolunay, A.B. ve Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik, *Kriz Dergisi*, 11 (1): 35-48.
- Ergin, C. (1992). "Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması". VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergin C. (1996). Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Türkiye Sağlık Personeli Normları. *3P Dergisi*, 4, 28-33.
- Fimian, M. J., Fastenau, P. A., Tashener, J. H., ve Cross, A. H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26, 139-153.
- Freudenberger, (1974). "Staff Burnout", *Journal of Social Issues*, Vol.30, No.1, 159-165.
- Girgin, G. (1995). "İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi", Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gold, Y., Bachelor, P., ve Michael, W. B. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 549-561.
- Gökçakan, Z; Özer, R. (1999). "Doğu Karadeniz Bölgesindeki Görevli Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Eskişehir: IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Gülseren, Ş., Karaduman, E., ve Kültür, S. (2000). Hemşire ve Teknisyenlerde Tükenmişlik Sendromu ve Depresif Belirti Düzeyleri, *Kriz Dergisi*, 9 (1): 27-38.

- Gümüş, H. (2006). *'Farklı Mesleklerde Çalışanların İş ve Yaşam Doyumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması'*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gümüş, İ. A. (2009). *"3. Bölgede Görev Yapan Futbol Hakemlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi"*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Gündüz, B. (2000). *"Hemşirelerde Stresle Başa Çıkma Biçimleri İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi"*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 152-166.
- Gündüz, B., Erkan, Z ve Gökçakan, N. (2007). Polislerde Tükenmişlik ve Görülen Psikolojik Belirtiler, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 283-298.
- Gündüz, B., Çapri, B., ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2012), 38-55.
- Hu, Q., ve Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-student survey in China. *Psychological Reports*, 105, 394-408.
- İşıklar, A. (2002). Lise Dengi ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İzgar, H. (2000). *"Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Bornout) Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi"*, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İlaslan, E. A. (2009). *"Hemodiyaliz Hastalarının Bakımından Sorumlu Hasta Yakınlarının Sorunları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi"*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kahya, C. (2009). *"Maliye Bakanlığı Personelinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Trabzon ili örneği)"*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler, Ankara: Sim Matbaası.
- Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde İş Doyumu ile Tükenmişlik İlişkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaya, O. Ş. (2009). *"Ankara İlinde Çalışan Polislerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi"*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Koç, H. (1999). *"Resmi Eğitim Kurumlarında Çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Danışmanların Denetim Odağı ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması"*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kovach, H.R. (2002). Relationship Among Stress, Social Support and Burnout Counseling Psychology Graduate Students, Dissertation, University of Missouri-Kansas City, U.S.A.
- Kutsal, D. (2009). *"Lise Öğrencilerinin Tükenmişliklerinin İncelenmesi"*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Küçüksüleymanoğlu, R. ve Eğilmez, H. (2013). Müzik Öğretmeni adaylarının tükenmişlik düzeyleri: Uludağ Üniversitesi örneği, *International Journal of Social Science*, Vol.6, Issue 3, 905-923.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre, Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri, *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23, 27-34.
- Maslach, C., ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To Do About It*. San Francisco: Jossey Bass.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397-422.
- Meier, S. F., ve Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: a descriptive profile, *Journal of College Student Personnel*, 1, 63-69.
- Nazlıoğlu, E.H. (2009). “Muhasebe Meslek Mensuplarında Tükenmişlik Sendromu Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Okyay, N. (2009). “Emniyet Teşkilatına Bağlı Okullardan Mezun Olup Çevik Kuvvet Şube Müdürlüğünde Görev Yapan Polislerin Psikolojik Hizmet Algıları, İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 30-42.
- Özçelik, B. (2009). “Belediyelerde çalışan işgörenlerin durumluk kaygı, iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özkanan, A. (2009). “Örgüt İklimi ve Tükenmişlik İlişkisi: Büro Çalışanları Üzerine Bir Alan Araştırması”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztuna, İ.G. (2005). “Oto Sanayi Sektöründeki Bir Firmada Çalışanların Tükenmişlik Düzeyleri ve İlişkili Etmenler”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pines, A.M., ve Aranson, E. (1988). “Career Burnout. Causes and Cures”, New York: The Free Press.
- Pines, A.M., Aronson, E., ve Kafry D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. New York: The Free Press.
- Pines, A. M. (2005). The Burnout Measure Short Version (BMS), *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I., ve Breso, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement, *Anxiety, Stress and Coping*, 1-18.
- Salmelo-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth Adolescence*. DOI 10.1007/s10964-008-9334-3.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A cross-national study. *Journal of Cross Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., ve Bakker, A. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., ve Bakker, A. (2002b). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., ve Salanova M. (2007). Efficacy or inefficacy, that’s the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(2), 177-196.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005) The Conceptualization and Measurement of Burnout: Common Ground and Worlds Apart. *Work and Stress*, 19(3), 256–62.
- Sever, A.D. (1997). ‘Hemşirelerin İş Stresi ile Başa Çıkma Yolları ve Bunun Sonuçlarının Araştırılması’, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Stoeber, J., Julian, H., Jennifer, A., Alexandra R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students, UK, *Educational Psychology*, Vol.31, No.4, 513-528.

- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (36), 44-60.
- Sümer, D. (2005). “İnsan Kaynakları Eğitim Fonksiyonunun Mesleki Tükenmişlik Üzerine Etkisi ve Otomotiv Yan Sanayinde Bir Uygulama”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, İzmir.
- Şanlı, S. (2006). “Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şeker, B. D. ve Zırhlıoğlu, D. (2009). Van Emniyet Müdürlüğü kadrosunda çalışan polislerin tükenmişlik, iş doyum ve yaşam doyum arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi, *Polis Bilimleri Dergisi*, Cilt 11 (4), 1-26.
- Taşdöven, H. (2005). “Ankara İlindeki Polislerin Tükenmişlik Düzeylerinin ve Gereksinim Örüntülerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taşgın, Ö. (2004). “Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Merkez ve Taşra Örgütü Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyum Düzeylerine Etkisi”, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tatlıcı, M. (2006). “Atletizm Antrenörlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tümkaya, S. (1996). “Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları”, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tümkaya, S., Çam, S., & Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 387–398.
- Uslu, M. (1999). “Resmi Eğitim Kurumlarında Çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Danışmanların Denetim Odağı ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Üstün, B. (1995). “Hemşirelerin Atılganlık ve Tükenmişlik Düzeyleri ”, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.
- Yang, H. J., ve Cheng, K. F. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burn-out in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.
- Yıldırım, İ. (2010). *Anne-Baba Desteği ve Başarı: Anne-Babalar Çocuklarına Nasıl Destek Olabilirler?* 2.baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, B.A. (2007). Adalet Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan personelin yaşam doyum, iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet ve hizmet süresi değişkenlerine göre incelenmesi, *Adalet Dergisi*, 44, 123-141.
- Yılmaz, T.D. (2009). “Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastaneleri”nde Tıpta Uzmanlık Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyi ve İlişkili Etmenler”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2005). The reliability and validity of MBI-SS and academic characteristics affecting burnout, *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13, 383-385.